

TAMPEREEN YLIOPISTO

Tulevaisuuden peruskoulu
Q-metodologinen tutkimus peruskoulun sidosryhmien
suhtautumistavoista koulun kehittämiseen

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
ANNARIIKKA PAATOLA
Joulukuu 2018

Kasvatustieteiden tiedekunta

ANNARIikka PAATOLA: Tulevaisuuden peruskoulu. Q-metodologinen tutkimus peruskoulun sidosryhmien suhtautumistavoista koulun kehittämiseen.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 85 sivua, 15 liitesivua

Joulukuu 2018

Tutkimuksessa selvitettiin Q-menetelmän avulla, millaisia suhtautumistapoja peruskoulun sidosryhmillä on peruskoulun tulevaisuuteen. Tavoitteena oli tutkia (1) onko peruskoulun sidosryhmistä löydettävissä suhtautumistapojen erojen ja yhteneväisyyksien kautta erilaisia diskursseja tulevaisuuden koulusta, (2) mistä kehittämissuunnista ollaan sidosryhmien kesken yhtä mieltä ja (3) mitä näkökulmia keskustelusta tutkimushaastattelujen mielestä puuttuu.

Peruskoulun tulevaisuutta koskeva väiteotos koottiin eri sidosryhmien tuottamista tekstilähteistä ja väitteet jaotteli tutkimushaastatteluissa 15 tutkimushaastateltavaa. Heihin kuului peruskoulun eri sidosryhmien edustajia opettajista ja rehtoreista kansallisen tason peruskoulutoimijoihin. Jaottelut analysoitiin Q-menetelmää varten kehitetyllä tilastollisella ohjelmalla, joka tuotti tuloksena kolme väitejaotteluista hahmottuvaa faktoria. Faktorit tulkittiin tutkimuksessa diskursseiksi, ja diskurssit nimettiin faktoreita keskeisesti määrittävien väitteiden sisällön mukaan.

Diskurssit ovat tasa-arvoisen ja kiireettömän kohtaamisen diskurssi (faktori 1), yksilöllisesti joustavan koulun diskurssi (faktori 2) ja yhteiskuntasidoksisen, tietoa käyttävän koulun diskurssi (faktori 3). Tärkein huomio diskursseista oli, että ne eivät ole toisistaan irrallisia vaan sijoittuvat ikään kuin diskurssijatkumolle, joka kulkee kiireettömästä kohtaamisesta yhteiskunnallisten painotusten kautta kohti yksilöllisten tarpeiden huomioimista.

Lisäksi tutkimuksessa saatiin selville useita tulevaisuuden peruskouluun liittyviä näkökulmia, joista kaikki sidosryhmät ovat yhtä mieltä. Näitä olivat esimerkiksi arvioinnin monipuolistaminen sekä opettajan roolin uudistuminen. Kolmanneksi tutkimuksessa selvisi, että peruskoulun kehittämisestä käytävään keskusteluun kaivataan enemmän puhetta johtamisesta ja yhteisestä visiosta. Myös hyvinvointi nähtiin keskustelusta puuttuvana teemana, ja samoin haluttiin entisestään korostaa koulun tehtävää yhteiskunnallisten haasteiden ratkaisijana.

Avainsanat: peruskoulu, tulevaisuus, Q-menetelmä, ilkeät ongelmat, kehittäminen, diskurssi, Jari Salminen

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	8
2.1	SIOITTUMINEN KASVATUSTIETEELLISEN TUTKIMUKSEN KENTÄLLE	8
2.2	KOULU SOSIAALISESTI NEUVOTELTUNA KONSTRUKTIONA.....	9
2.3	TULEVAISUUDEN KOULU -DISKURSSIN POLIITTINEN MUOTOUTUMINEN	10
3	PERUSKOULUN DYNAMIIKAT JA DILEMMAT	13
3.1	KOULUN TEHTÄVÄT	13
3.2	PERUSKOULUN DYNAMIIKAT	14
3.3	PERUSKOULUN OSALLISET JA DIALOGIN TARVE	16
3.4	KOULUN PIIRILLISET DILEMMAT	18
3.5	KOULUN KEHITTÄMISEN KOLME TASOA	23
4	Q-MENETELMÄ.....	24
4.1	Q:N TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	24
4.2	YLEISTETTÄVYYDEN JA EDUSTAVUUDEN HAASTEET	26
4.3	Q-MENETELMÄN KRITIIKKIÄ JA VAHVUUKSIA.....	27
5	TUTKIMUSASETELMA.....	30
5.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
5.2	TUTKIMUKSEN VAIHEET	30
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	32
6.1	KESKUSTELUAVARUUS.....	32
6.2	VÄITTEET (Q-OTOS)	37
6.3	HAASTATeltavat (P-OTOS).....	41
6.4	FAKTORIANALYYSI.....	47
7	TULOKSET	53
7.1	TULOSTEN TULKINNASTA	53
7.2	KOLME DISKURSSIA TULEVAISUUDEN KOULUSTA	55
7.2.1	<i>Tasa-arvoisen, kiireettömän kohtaamisen diskurssi (faktori 1).....</i>	<i>55</i>
7.2.2	<i>Yksilöllisesti joustavan peruskoulun diskurssi (faktori 2)</i>	<i>59</i>
7.2.3	<i>Yhteiskuntasidoksisen, tietoa käyttävän koulun diskurssi (faktori 3)</i>	<i>63</i>
7.3	ASIAT JOISTA OLLAAN SAMAA MIELTÄ (KONSENSUSVÄITTEET).....	66
7.4	MITÄ NÄKÖKULMIA KESKUSTELUSTA PUUTTUU	67
8	POHDINTA	70
8.1	Q-MENETELMÄÄN LIITTYVÄÄ POHDINTAA	70
8.2	TULOKSIIN LIITTYVÄÄ POHDINTAA: DISKURSSIJATKUMO	72
8.3	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	77
8.4	AIHEITA JATKOTUTKIMUKSELLE	79
	LÄHTEET.....	81
	LIITTEET.....	85

1 JOHDANTO

Peruskoulun kehittämisessä vaikutetaan usein oltavan yhtä mieltä siitä, *mitä* pitäisi tehdä, ja erimielisyyksiä on lähinnä siitä, *miten* käytännössä edetään (Soini, Pietarinen ja Pyhältö 2016, 10, 35, kursivointi A.P.). Tämän tyyppiset väitteet luovat kuvaa, että käsitys koulun kehittämisen suunnasta olisi Suomessa melko yhtenäinen. Tässä pro gradu -tutkielmassa kartoitetaan keskeisten peruskoulun sidosryhmien suhtautumista peruskoulun kehittämiseen ja erilaisiin tulevaisuuden peruskoulun kehityssuuntiin. Tutkimuksen tarkoituksena on Q-metodologisen analyysin avulla selvittää, löytyykö peruskoulun kehittämiskeskustelusta toisistaan poikkeavia suuntauksia tai diskursseja.

Tutkimuksen tekohetkellä on käynnissä tai päättymässä useita peruskoulun kehittämiseen tarkoitettuja keskustelu- ja kehitysprosesseja. Viime vuosina on ollut tyypillistä, että erilaiset prosessit kokoavat kukin vuorollaan yhteen koulutuksen ja muidenkin alojen asiantuntijoita pohtimaan peruskoulun tulevaisuutta ja tekemään erilaisia julkilausumia tulevaisuuden koulusta. Hankkeissa ja ryhmissä on mukana lukuisia eri toimijoita koulutuksen eri osa-alueilta opetushenkilökunnasta viranhaltijoihin, etujärjestöjen edustajiin ja poliitikoihin.

Kukin kehitysprosessi rakentaa työnsä aiemman peruskoulun kehittämisen perustalle, ja moniin keskustelussa kysyttyihin kysymyksiin onkin etsitty vastausta jo hyvin pitkään. Käsillä olevassa tutkimuksessa koulun kehittämisen peruspilareiksi otetaan kasvatushistorioitsija Jari Salmisen ”koulun pirulliset dilemmat” (Salminen 2012) eli joukko ikuisuus kysymyksiä, jotka tiivistävät useita keskeisiä koulutuksen kehittämisen ongelmakohtia.

Dilemmat ovat vastapareja, jotka vetävät kasvatusta ja koulutusta eri aikoina eri suuntiin ja joiden suhteen tehdyt valinnat ja painotukset suuntaavat koulun kehittämistä eri tavoin. Dilemmat ovat (1) jatkuvuus/muutos, (2) julkinen/yksityinen, (3) rinnakkais-/yhteiskasvatus, (4) systematiikka/spontaanius, (5) erilaistuminen/eheys, (6) luonto/sosialisaatio sekä (7) pakko/vapaus. Dilemmojen aikaperspektiivi on huomattavasti tätä vuosikymmentä ja peruskoulua laajempi, ja niiden avulla peruskoulun nykyhetkessä tapahtuva kehittäminen voidaan asettaa laajempaan kasvatushistorialliseen kontekstiin. (Salminen 2012, 82–85.)

Puheenvuorot koulun kehittämisestä muodostavat siis pitkän jatkumon, ja käsillä oleva tutkimus pyrkii poikittaistutkimuksen tapaan pysäyttämään ajan hetkeksi ja tuomaan erilaisia

näkökulmia yhteen. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä on selvittää, millaisia diskursseja tulevaisuuden koulusta kuuluu tutkimuksen tekoheikellä vuonna 2018 ja miten seitsemän koulun pirullista dilemmaa näyttäytyvät tulevaisuuden koulusta käytävässä keskustelussa. Erottuuko peruskoulun sidosryhmistä erilaisia ryhmiä tai aladiskursseja suhtautumistapojen perusteella? Toiseksi tutkitaan, onko olemassa näkökulmia, joista kaikki peruskoulun sidosryhmät olisivat yhtä mieltä. Kolmas tutkimuskysymys on, onko jokin näkökulma, joka peruskoulun tulevaisuudesta parhaillaan käytävästä keskustelusta haastateltavien mielestä puuttuu.

Tutkimusmenetelmänä on Q-menetelmä, jossa tausta-aineistona ovat erilaisista lähteistä kerätyt puheenvuorot tulevaisuuden koulusta. Tutkimusaihetta rajataan ensisijaisesti ajallisesti. Tulevaisuuden koulua käsittelevistä puheenvuoroista rajataan kuluva ja edellisen hallituskauden aikaiset sekä niiden väliset tulevaisuuden koulua käsittelevät puheenvuorot, eli tutkimuksen aikajänteenä on vuodet 2015–2018. Tausta-aineiston pohjalta tiivistetään koulun pirullisiin dilemmoihin kytkeytyviä väitteitä, joihin ottavat kantaa peruskoulun eri sidosryhmien edustajat. Eri sidosryhmien kantojen vertailun perusteella saattaa muodostua erilaisia suhtautumistapoja tulevaisuuden kouluun suhteessa Salmisen kouludilemmoihin. Tutkimukseen valitaan haastateltavia kolmelta koulun tasolta: kansalliselta tasolta (esim. opetushallitus, opetus- ja kulttuuriministeriö, Opettajien ammattijärjestö, lapsiasiavaltuutettu), koulujen tasolta (rehtoreita ja apulaisrehtoreita) sekä pedagogiikan tasolta (opettajia). Kolmen tason jaottelu on peräisin Sanna-Mari Salonen-Hakomäen, Tiina Soini-Ikosen, Janne Pietarisen & Kirsi Pyhältön (2016) tutkimuksesta, jossa selvitettiin opetushallituksen viranhaltijoiden mielipiteitä peruskoulun kehittämisestä.

Peruskoulun kehittämistä ei ole aiemmin lähestytty Q-menetelmällä. Q-menetelmän vahvuuksia ovat keskustelusta nousevien keskeisten aiheiden kartoittaminen ja erilaisten näkemysten esiintuonti. Tutkimus pyrkii Q-menetelmän avulla hahmottamaan, mitä yhteisiä tapoja mieltää tulevaisuuden peruskoulua on sekä mitkä näkemykset jakavat sidosryhmien edustajia. Yhteisiä mieltämistapoja kutsutaan tutkimuksessa diskursseiksi. Moniäänisessä peruskoulukeskustelussa tällaiselle kokonaisuuden hahmottamiselle on tilausta. Lisäksi tutkimus huomioi peruskoulukeskustelun erilaisia sidosryhmiä monipuolisesti. On tutkittu, että esimerkiksi opetushallituksen opetussuunnitelmauudistusta valmistelevien viranhaltijoiden näkemykset koulun kehittämisen suunnasta ovat melko yhtenevät (Salonen-Hakomäki ym. 2016). Millaisina suhtautumistavat näyttäytyvät, kun mukana on useita sidosryhmiä, esimerkiksi Kuntaliitto ja Lapsiasiavaltuutettu sekä opettajia? Tutkimuksella on mahdollisuus tarjota lisäymmärrystä peruskoulun kehittämisen nykytilasta ja tulevaisuuden suunnasta paitsi akateemiselle yhteisölle,

myös kehittämiseen osallistuville peruskoulun eri sidosryhmille ja koulutuspoliittisille vaikuttajille itselleen.

Tutkimuksessa selvitetään, miten peruskoulun kehittäjät näkevät tulevaisuuden peruskoulun suhteessa nykyhetken peruskouluun ja millaista tulevaisuuden koulua kohti nykyhetken peruskoulua pitäisi kehittää. Sanapari ”tulevaisuuden koulu” ei viittaa tässä tutkimuksessa jonkinlaiseen utopistiseen ”toiveiden tynnyriin” (Salminen 2012, 8; Soini, Pietarinen ja Pyhälto 2016, 5), jolle saa asettaa millaisia toiveita ja odotuksia tahansa, vaan näkemykset tulevaisuuden koulusta kytetään tutkimuksen kysymyksenasetteluissa lähteviksi kiinteästi koulun nykyhetkestä. ”Tulevaisuuden koulu” mielletään tutkimuksessa kunkin peruskoulun sidosryhmän edustajan henkilökohtaisena päämääränä, jota kohti hän koulun kehittämistyötään tai koulun kehittämistä koskevaa ajatteluaan suuntaa. Päämäärään on monia reittejä, ja reittien varrella valintoja suunnasta tehdään osin sen perusteella, miten suhtaudutaan koulun dilemmoihin. Esimerkiksi se, miten peruskouluvaikuttaja suhtautuu vaikkapa yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden väliseen dilemmaan, vaikuttaa siihen, millaisia valintoja hän pyrkii tekemään oppilaiden yksilöllisyyttä tai yhteisöllisyyttä painottavien koulutusratkaisujen välillä.

Oppilaat viihtyvät suomalaisessa peruskoulussa muihin maihin verrattuna huonosti (PISA-tutkimus), sukupuolten väliset erot oppimisessa ovat kasvaneet (PISA-tutkimus), ja maahanmuuttajaoppilaiden oppimistulokset ovat alle keskiarvon (Kirjavainen ja Pulkkinen 2015). Perinteisesti hyvin tasa-arvoisessa koulujärjestelmässä on myös alkanut ilmetä merkkejä lähikouluperiaatteen heikentymisestä ja koulushoppailusta (Kosunen 2016). Vaikka peruskouluun liittyy monia negatiivisiksi tulkittuja kehityskulkuja, tämän tutkimuksen liikkeellepanevana voimana ei ole se, että koulu olisi kriisissä. Muiden muassa yllä mainitut kehityskulut on huomioitava koulun toiminnan kokonaisuudessa, mutta koulun kehittämistä tai muuttamista ei tässä tutkimuksessa pidetä yksioikoisesti positiivisena tai tavoiteltavana asiana. Siinä mielessä tutkimus on saanut vaikutteita kriittisestä pedagogiikasta. Kriittinen pedagogiikka lähtee ajatuksesta, että mitään koulutukseen liittyvää ilmiötä tai toimintaa ei pitäisi ottaa lähtökohtaisesti itsestään selvyytenä vaan tulisi pyrkiä tiedostamaan sen yhteiskunnallinen määrittelyisyys (Kiilakoski ym. 2005, 10; ks. myös Salminen 2012 ja Simola 2015).

Tutkimus pyrkii myös suhtautumaan analyttisesti koulun kehittämiseen ja ottamaan etäisyyttä koulutuksen reformidiskurssiin¹ (Simola 2015, 20–21) ja niin kutsuttuun

¹ Hannu Simolan (2015, 20–21) määrittelemässä peruskoulutuksen reformidiskurssissa koulu-uudistuksia pidetään välttämättöminä ja niiden tarve perustellaan joko uusien uudistusten myönteisillä puolilla vanhoihin verrattuna tai sillä, että uusimmatkaan uudistukset eivät vielä riitä kattamaan kaikkia muutostarpeita.

kehittämiskokoon (Simola 2015, 71–72; Brunila ja Isopahkala-Bouret 2010, 315), joille on ominaista usko kehittämistoiminnan kaikkivoipaisuuteen. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on pikemminkin kartoittaa koulun todellisuus ja reunaehdot mielessä pitäen eri suhtautumistapoja siihen, mihin peruskoulua halutaan suomalaisessa yhteiskunnassa viedä ja miten kehittämisen ikuisuuskysymykset diskurssissa näyttäytyvät. Tutkimuksen tavoitteena ei ole ottaa kantaa siihen, mikä kehittämissuunta peruskoululle olisi oikea, vaan tarkastella tulevaisuuden koulu -diskurssia etäämmältä. Tutkimus on väistämättä omanlaisensa puheenvuoro diskurssijatkumossa, mutta se pyrkii uusien avausten sijaan kokoamaan käytyä keskustelua.

Tutkielma etenee siten, että luvussa 2 esittelen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen eli mistä lähtökohdista peruskoulun tulevaisuutta tässä tutkimuksessa selvitetään. Luvussa 3 kuvailen tutkimuskohdetta, suomalaista peruskoulua, sen dynamiikoiden, tasojen ja kehittämiseen liittyvien dilemموjen kautta. Luku 4 esittelee Q-menetelmän teoreettiset lähtökohdat, ja luku 5 tutkimuskysymykset. Luvussa 6 kuvailen tutkimuksen toteutuksen, ja luvussa 7 tärkeimmät tulokset. Luku 8 päättää tutkielman menetelmän, tulosten ja tutkimuksen luotettavuuden pohdintaan.

2 TOOREETTINEN VIITEKEHYS

Luvussa hahmotellaan tutkimuksen sijoittumista kasvatustieteellisen tutkimuksen kentälle sekä esitellään aiempaa tutkimusta aiheesta. Luvussa kuvataan myös, miten tutkimuksessa tarkastellaan koulua ja koulusta käytävää keskustelua sosiokonstruktivistisesta ja diskursiivisesta näkökulmasta, sekä tuodaan näkyväksi tulevaisuuspuheen ja ylipäättään koulun kehittämisen poliittinen luonne.

2.1 Sijoittuminen kasvatustieteellisen tutkimuksen kentälle

Peruskoulua on tutkittu sen yli nelikymmenvuotisen historian aikana paljon. Tämä tutkimus nostaa katseen pedagogiikasta laajemmalle järjestelmätasolle ja yksittäisistä toimijaryhmistä useita ryhmiä kartoittavaksi. Erilaisten tutkimussuuntausten joukossa tutkimus kiinnittyy niin koulutussosiologiaan, koulutuspolitiikkaan, kasvatushistoriaan kuin kasvatustieteeseenkin. Koulutussosiologia tutkii koulutuksen yhteiskunnallisia ja sosiaalisia yhteyksiä, ja peruskoulun tulevaisuutta pohdittaessa instituution ja yhteiskunnan suhde on keskeinen kysymys. Yhteiskunta näkyy tässä tutkimuksessa yhtenä koulun kolmesta tasosta pedagogiikan ja koulutason rinnalla sekä koulun kehittämistä tiivistävissä ikuisuuskysymyksissä, koulun ”pirullisissa dilemmissa” (Salminen 2012). Koulutuspoliittinen näkökulma puolestaan kuuluu siinä havainnossa, että koulun kehittäminen on ennen kaikkea poliittista toimintaa ja eri näkökulmien välistä neuvottelua (Salminen 2012, 271). Tähän neuvotteluun Q-menetelmä pyrkii pureutumaan kartoittamalla ja ryhmittelemällä keskustelussa esiintyviä erilaisia näkökulmia. Jari Salmisen (2012) koulun pirulliset dilemmat ovat puolestaan kasvatustieteellisestä tutkimuksesta peräisin olevia koulukehittämisen ikuisuuskysymyksiä, joilla on vahva kasvatustieteellinen lähtökohta. Pohdittaessa instituution tulevaisuutta tullaan vastatusten monien arvokysymysten kanssa: mitä ovat kasvatuksen tavoitteet ja kenen ehdoilla niiden tulisi toteutua missäkin tilanteessa? Nämä arvokysymykset heijastuvat tutkimushaastateltavien tekemissä Q-jaotteluissa, kun haastateltavat joutuvat asettamaan tärkeysjärjestykseen useita koulun kannalta tärkeitä asioita.

Edellä mainittujen tutkimussuuntausten lisäksi käsillä oleva tutkimus on sukua koulujärjestelmien uudistamispyrkimyksiä tutkivalle *school reform* -suuntaukselle. Sille ominaista

on koulu-uudistusten motiivien, keinojen ja toteuttamisen tutkimus sekä pohdinta koulutuksen tulevaisuudesta. Aiheesta ovat kirjoittaneet paljon mm. yhdysvaltalaiset tutkijat David Tyack ja Larry Cuban (ks. esim. Tyack & Cuban 1995) sekä Michael Fullan (ks. esim. Fullan 2007).

Aiempaa tutkimusta peruskoulun kehittämisestä on olemassa paljon eri näkökulmista. Peruskoulun kehittämisestä ja kehittämispuheesta on Suomessa on viime vuosina julkaistu väitöskirjoja. On tutkittu esimerkiksi peruskoulun asemaa yhteiskunnallisessa ja koulutuspoliittisessa kontekstissa (Rajakaltio 2011), peruskoulun intressiryhmien taipumusta puhua toistensa ohi keskusteluissa koulun kehittämisestä (Hakala 2011) sekä koulutuksellisen tasa-arvon diskursseja peruskoulun tuntijakouudistuksessa (Siekinen 2017). Lisäksi on tutkittu mm. opetushallituksen viranhaltijoiden käsityksiä koulun kehittämisen suunnasta (Salonen-Hakomäki ym. 2016). Tulevaisuuden peruskoulua on tutkittu mm. Marjo Kyllösen (2011) väitöskirjassa *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla*. sekä Iina Herrasen (2015) pro gradu -työssä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä tulevaisuuden koulusta.

Edellä mainittujen lisäksi tämän tutkimuksen keskeistä tausta-aineistoa on Hannu Simolan kasvatustieteellisten ja koulutuspoliittisten kirjoitusten kokoelmateos *Koulutusihmeen paradoksit* (2015). Kehittämisenäkökulmia aikuiskasvatuksen puolelta tuovat mm. Karin Filanderin (2000; 2002) tekstit.

Peruskoulua ja sen kehittämistä koskeville tutkimuksille on yhteistä se, että niissä tiedostetaan ja tunnustetaan peruskoulun moninaisuus ja kehittämisen problemaattisuus. Nopeita ja helppoja ratkaisuja ei ole. Lisäksi ollaan usein yhtä mieltä monista muutoksista, joita pitäisi tehdä, eikä – kuten johdannossa jo todettua – erimielisyyttä useinkaan aiheuta se, mitä pitäisi tehdä vaan miten muutokset tulisi toteuttaa (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016, 10, 35). Tämä tutkimus pyrkii osaltaan tuomaan eri näkemyksiä yhteen ja kartoittamaan kehittämiskeskustelun kokonaisuutta sekä selvittämään, löytyykö keskustelun näennäisen yksimielisyyden alta toisistaan eroavia diskursseja. Lisäksi peruskoulun tulevaisuutta ei ole aiemmin lähestytty Suomessa Q-menetelmällä. Sen potentiaalina on katsoa aihetta uudesta suunnasta ja tuoda kenties uutta tietoa myös peruskoulututkimuksen metodologiseen keskusteluun.

2.2 Koulu sosiaalisesti neuvoteltuna konstruktiona

Tieteenfilosofisesti tutkimus nousee sosiokonstruktivistisista lähtökohdista, joissa koulu on sosiaalisessa toiminnassa rakentuva prosessi eikä muuttumaton, tietyn identiteetin omaava kokonaisuus. Ilmiönä koulun nähdään rakentuvan sitä käsittelevissä diskursseissa.

”Koulu” käsitetään tässä tutkimuksessa synonyyminä Suomen peruskoulujärjestelmälle. Koulun kehittämispuheessa ja tulevaisuuden koulua koskevassa diskurssissa on tavallista viitata kouluun puhujasta irrallisena objektina, jonkinlaisena abstraktina kouluna, jossa toimijuus häivyyttyy. Tällaisessa puhettavassa koulua tarkastellaan etäältä ja ulkoapäin, ikään kuin koulu olisi irrallinen niistä tahoista, jotka pohtivat, miten sitä voisi kehittää. Tutkimuksen lähtökohtana on kuitenkin sosiaalisen konstruktionismin ajatus siitä, että sosiaalinen todellisuus on toimintaa, joka rakentuu kielen ja puheen avulla (Berger & Luckmann 1987, 13; ks. myös Filander 2002, 48; Hakala 2011, 23; Simola 2015, 17–20; Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 12). Niinpä se, miten koulusta puhutaan, vaikuttaa siihen, millaiseksi koulu muotoutuu, ja puhe tulevaisuuden koulusta ohjailee sitä, mihin suuntaan nykyhetken koulua viedään. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on siis, miten ajankohtainen peruskoulun tulevaisuuspuhe omalta osaltaan konstruoi koulua.

Toinen lähtökohta sosiaalisesti konstruoituun maailmaan on se, että näkökulmamme ohjaa merkittävästi sitä, mitä pidämme totena maailmasta, ja näkökulmamme puolestaan on riippuvainen niistä sosiaalisista suhteista, joissa olemme osallisina (Hakala 2011, 3–4). Sitä myöden koulun erisidosryhmät voivat nähdä tulevaisuuden koulun hyvin eri tavoin, ja erilaiset suhtautumistavat määrittävät erilaisia tavoitteita ja toimia tulevaisuuden koulua kohti. Nämä sidosryhmät ovat tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena.

Sosiaalinen konstruktionismi ammentaa postmodernista maailman mieltämisen tavasta (Hakala 2011, 3–4). Postmoderni yhteiskunta tarjoaa kiinteiden, pysyvien identiteettien ja kollektiivisten kertomusten sijaan epävarmuutta, häilyvyyttä ja monia kilpailevia kertomuksia ja identiteettejä (Filander 2002, 20). Peruskoulun kehittämisessä nämä kilpailevat kertomukset näkyvät näkemysten moninaisuutena siitä, miten koulua pitäisi muuttaa, sillä koulua tarkastellaan useista, kilpailevistakin todellisuuksista käsin. Keskustelu koulusta ei siis ole yksittäisten ryhmien oikeus tai velvollisuus vaan Tyackin ja Cubanin sanoin ”laaja yhteiskunnallinen hanke ja moraalinen hanke, jossa kaikki kansalaiset ovat asianosaisia” (Tyack ja Cuban 1995, 136, suom. Liisa Hakala 2011, 31).

2.3 Tulevaisuuden koulu -diskurssin poliittinen muotoutuminen

Tässä tutkimuksessa koulu ja koulun kehittäminen nähdään vahvasti kieleen sidoksena poliittisena toimintana. Kieli ja puhe ovat avainasemassa sosiaalisen konstruktionismin todellisuuskäsityksessä. Kieli ja puhe tarkentuvat diskursseiksi. Diskurssit ovat vakiintuneita puhumisen tapoja, joilla rakennamme ympäröivää todellisuuttamme ja teemme erilaisia tekoja puheen kautta (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 25). Diskurssi on sosiaalista toimintaa, ja

sosiaalisella toiminnalla on seurauksia eli valtaa: luomme kielellä representaatioita asioista, rakennamme identiteettejä sekä järjestämme ja kategorisoimme maailmaa. Kaiken kaikkiaan kielenkäyttö on valintoja, ja valintoihin sisältyy aina myös toisin tekemisen mahdollisuus. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 53, 63, 73.) Toisin toimimisen mahdollisuus on politiikan tutkija Kari Palosen keskeinen politiikan määritelmä (Palonen 2008, 198–199). Poliitikka ei siis Palosen mukaan näyttäydy neutraalina ”yhteisten asioiden hoitona” vaan politiikassa on useita toimijoita, jotka kamppailevat näistä toisin toimimisen mahdollisuuksista (Palonen 2003a, 174). Palosen politiikanäkemykset ohjaa käsillä olevaa tutkimusta: koulun kehittämiskeskustelu mielletään tutkimuksessa toimintana, jossa tehdään jatkuvasti valintoja, neuvotellaan ja kamppaillaan eri vaihtoehtojen välillä (ks. myös Salminen 2012, 13). Koulutuspolitiikan areenalla (*polity*) on useita näkemyksiä tulevaisuuden koulusta, ja keskustelun (tai politikoinnin) myötä myös uudet aiheet saattavat politisoitua osaksi keskustelua (vrt. Palonen 2003a, 181).

Vaikka koulun kehittämisen päämäärät saattavat pintapuolisesti vaikuttaa positiivisilta ja hyvää tarkoittavilta, niitä ei toiminnan poliittisen luonteen vuoksi pidä mieltää neutraaleina ja arvovapaina (ks. Brunila & Isopahkala-Bouret 2010, 315). Koulun kehittäminenkin on vallankäyttöä, ja kouluinstituutiolle on luonteenomaista se, että ”koulukasvatuksen tehtäviä, arvoja, päämääriä ja tavoitteita suunnataan uudelleen tiettyjen ideologisten tarpeiden mukaisesti” (Salminen 2012, 271; ks. myös Simola 2015). Puhe tulevaisuuden koulusta on itsessään poliittista toimintaa peruskoulun kehittämiseksi. ”Se, jolla on hallussaan yhteiskunnallinen määräys- ja koulutusvalta, ratkaisee kunakin aikana sen, mikä *hyvää (oikeaa) kasvatusta* on” (Salminen 2012, 271, kursivointi ja sulkeet alkuperäinen). Ei siis ole olemassa yhtä yksiselitteistä hyvän kasvatuksen käsitystä, jonka peruskoulu voisi ottaa toimintansa perustaksi, vaan instituutio ja käsitykset muodostuvat poliittisissa prosesseissa koulutoimijoiden vuorovaikutuksessa.

Q-metodologisessa tutkimuksessa diskurssi on määritelty samankaltaisesti kuin mitä Pietikäinen ja Mäntynen edellä tekevät eli vakiintuneiksi kielenkäyttötavoiksi (ks. Aalto 2003b, 130). Perinteiseen diskurssitutkimukseen Q-menetelmä tuo mielenkiintoisen lisän siinä, että se valottaa tarkemmin yksilöiden osallistumista diskurssien rakentumiseen (Aalto 2003b, 131). Sen sijaan, että diskurssit mielletäisiin jollakin tavalla puhujista irrallisina tai ympärillämme leijuvina todellisuuden hahmottamistapoina, ovat ne aina lähtöisin todellisuutta subjektiivisesti kokevista yksilöistä (Aalto 2003b, 133). Q-menetelmä siis ottaa huomioon diskurssin ja yksilön välisen vuorovaikutuksen (Aalto 2003b, 134). Lisäksi Q-analyysin tuottamien mahdollisten konsensusväitteiden avulla päästään pureutumaan kriittisestä diskurssianalyysistä peräisin oleviin hegemonisiin diskursseihin (Jokinen, Juhila ja Suoninen 2016, 76, 301) eli vahvan, hegemonisen

aseman saavuttaneisiin diskursseihin, jotka ovat muotoutuneet eräänlaisiksi luonnollisiksi, kyseenalaistamattomiksi totuuksiksi.

Peruskoulun kehittämiskeskustelua lähestytään tässä tutkimuksessa luomalla kattokäsite ”tulevaisuuden koulu -diskurssi”. Se määrittyy vakiintunehkoiksi puhetavoiksi tulevaisuuden koulusta. Näitä puhetapoja voivat käyttää kaikki, joilla on mielipide peruskoulun tulevaisuudesta. Puhetapoihin sisältyy pohdintaa tai näkemyksiä siitä, miten nykyhetken peruskoulua pitäisi kehittää, jotta kuljettaisiin kohti toivottua tulevaisuuden koulua. Diskurssi rajataan vahvasti nykyhetken koulun tilanteesta lähteväksi. Tällaisessa rajauksessa ulkopuolelle jää visiointi sellaisesta tulevaisuudesta, joka on hyvin kaukana tai irrallaan peruskoulun historiallisesta ja rakenteellisesta kontekstista (vrt. Salminen 2012, 15; Simola 2015, 31). Peruskoulujärjestelmästä luopuminen ja kokonaan uuden perusopetusjärjestelmän luominen ei tällä hetkellä vaikuta olevan millään poliittisella agendalla², joten tutkimuksen kiinnostuksen kohteena eivät ole kaikki mahdolliset vapaasti heitetty visiot siitä, millaista tulevaisuuden koulussa voisi esimerkiksi sadan vuoden päästä olla. Tulevaisuuden koulu -diskurssi ankkuroidaan nykyhetkestä lähteväksi tutkimushaastateltaville annettavan kysymyksenasettelun avulla: heiltä kysytään heidän näkemystään siitä, millaisen tulevaisuuden koulun suuntaan nykyhetken koulua pitäisi kehittää. Nykyhetkeen ankkurointi on perusteltua, sillä Soinin, Pietarisen ja Pyhältön sanoin (2016, 35), ”(k)oulu ei pysähdy kehittämistyön ajaksi”.

² Vertailun vuoksi: tutkimusta varten kartoitetuissa peruskouluaiheissa teksteissä peruskoulujärjestelmästä luopuminen esiintyi ajatuksena vain yhdessä tai kahdessa tekstissä, kun taas esimerkiksi tasa-arvon ajatus esiintyi kaikissa. Lisäksi peruskoulujärjestelmästä luopumista ei esitetty konkreettisena vaihtoehtona vaan pääosin ajatusten herättelemiseksi tarkoitettuna kysymyksenä.

3 PERUSKOULUN DYNAMIIKAT JA DILEMMAT

Kun pohditaan peruskoulun tulevaisuutta, on olennaista ymmärtää peruskoulua järjestelmänä – sen yhteiskunnallista ja historiallista perustaa sekä nykyhetken tilannetta. Siksi esittelen tässä luvussa erään tavan hahmottaa peruskoulua kokonaisvaltaisesti. Sen sijaan, että kuvailisin seikkaperäisesti peruskoulun historiaa³, nostan keskiöön dynamiikoiden käsitteen. Lisäksi erittelen peruskoulun toimijoita. Lopuksi esittelen tutkimuksen keskeisimmän teoriakehikon, Jari Salmisen (2012) koulun pirulliset dilemmat. Aloitan kuitenkin lyhyellä katsauksella koulutuksen tehtäviin.

3.1 Koulun tehtävät

Kasvatustieteellisen keskustelun peruspilareita on pohdinta koulutuksen tehtävistä. Koulutuksen tehtävien analyysi ei ole keskiössä tässä tutkimuksessa, mutta lyhyen esittelyn avulla lukijan on mahdollista suhteuttaa jäljempänä seuraavaa peruskoulua käsittelevää tekstiosuutta yleisempiin koulutukselle asetettuihin tehtäviin.

Perinteinen ja yleisesti käytetty jako on koulun tehtävien funktionaalinen jako kvalifikaatiotehtävään, valikointitehtävään, yhteiskuntaan integrointitehtävään ja varastointitehtävään (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 156–157). Näistä tehtävistä käsin peruskoulu hahmottuu perinteisenä instituutiona, joka toimii erilaisia funktioita eli tarkoituksia varten.

Toisaalta lähtökohdaksi voidaan ottaa myös Liisa Hakalan (2011) väitöstutkimuksessaan määrittelemät koulun tehtävät, jotka hahmottuivat lukuisilta koulun intressiryhmiltä saatujen tekstiaineistojen perusteella – eivät siis instituutiosta itsestään käsin kuten yllä. Hakalan tutkimuksessa peruskoulun tehtäviksi määrittyivät (Hakala 2011, 102):

1. Mahdollistaa oppiminen.

³ Kuvausta peruskoulun historian vaiheista löytyy mm. teoksista Simola ym. (2017) ja Sahlberg (2011), Ahonen (2003), PISA-tulosten näkökulmasta teoksesta Miettinen (2013, luku 6) ja koulusta edistyksen ja kehityksen välikappaleena Liisa Hakalan väitöskirjasta (2011, 45–56).

2. Rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta.
3. Toteuttaa eettistä kasvatusta.
4. Kasvattaa ja sivistää.
5. Turvata lapsen ja nuoren hyvinvointi.

3.2 Peruskoulun dynamiikat

Dynamiikoiden käsite on hyödyllinen väline peruskoulun kuvaamiseen. Käsite on peräisin Hannu Simolan, Jaakko Kaukon, Janne Varjon, Mira Kalalahden ja Fritjof Sahlströmin tutkimuksesta *Dynamics in Education Politics. Understanding and Explaining the Finnish Case* (2017). Koulutuspolitiikan dynamiikat ovat ”olennaisten säännönmukaisuuksien tai eri *toimijoiden, instituutioiden* ja *diskursiivisten rakennelmien* välisten vuorovaikutusperiaatteiden muotoilua” (Simola ym. 2017, 16, kursivointi alkuperäinen, käännös A.P.). Dynamiikkojen käsitteellä kuvataan siis ensinnäkin sitä, millaisia säännönmukaisuuksia peruskoulujärjestelmässä on sisäänrakennettuna ja toiseksi mille periaatteille eri peruskoulutoimijoiden välinen vuorovaikutus rakentuu.

Tarve koulutuspolitiikan dynamiikoiden käsitteelle syntyi Simolan ja kollegoiden mukaan siitä, että koulutusjärjestelmän olemusta ei voi hahmottaa pelkästään sen historiaa tai piirteitä listaamalla tai tilastoimalla. Listauksista jää uupumaan monenlaisia toimijoiden välisiä suhteita ja kehityskulkuja (ns. polkuriippuvuuksia), joilla on merkittävä rooli kokonaisuuden muodostumisessa. (Simola ym. 2017, 2–3.) Koulutuspolitiikan dynamiikoiden analyysiin perustuva teoreettinen malli on kehitetty alun perin vertailevan kasvatustieteen työkaluksi, mutta sen perusteella luotu kuvaus suomalaisen peruskoulun dynamiikoista 2000-luvulla on sopiva lähtökohta peruskoulujärjestelmän kuvaamiseen myös omassa tutkimuksessani. Koulutuspolitiikan dynamiikoiden teorianmallissa erilaiset peruskoulun muotoutumiseen vaikuttavat tekijät on liitetty kokonaisvaltaisemmin toisiinsa sen sijaan, että niitä lueteltaisiin irrallisina peruskoulun ”ominaisuuksina”. Kokonaisuudesta hahmottuu, millaisista lähtökohdista suomalainen peruskoulu on syntynyt ja millaiseksi sen eetos on muotoutunut. Hannu Simolan mukaan ”dynamiikat voi nähdä myös diskursiivisina periaatteina, jotka tekevät ymmärrettäväksi sen, miten peruskoulupolitiikan kenttä liikkuu” (Simola 2015, 399).

Peruskoulun dynamiikat rakentuvat neljällä tasolla: politiikan tasolla, hallinnon tasolla, perheiden koulutusstrategioiden tasolla ja luokkahuonekulttuurien tasolla. Tasojen mukaiset peruskoulua määrittävät tapahtumat ja kehityskulut 2000-luvulla ovat:

Politiikka: Poliittisia päätöksiä puskuroiva ja juurtunut egalitarianismi. Peruskoulussa pyritään tasapainoilemaan sosiaalisen ja yksilöllisen tasa-arvon välillä. Sosiaalinen tasa-arvo korostaa ihmisten samanlaisia lähtökohtia ja mahdollisuuksia, kun taas yksilöllisessä tasa-arvokäsityksessä korostuvat yksilöiden eroavaisuudet ja jokaisen omista lähtökohdista tapahtuva oppiminen. Yksilöllinen tasa-arvokäsitys on koulukontekstissa sosiaalista tuoreempi. (Simola 2015, 389.) Yksilöllinen tasa-arvo ei kuitenkaan ole ajanut sosiaalisen ohi suomalaisessa yhteiskunnassa. Tämä johtuu siitä, että maatalousyhteiskuntaan liittyvät ajattelutavat ovat näkyneet meillä pidempään poikkeuksellisen myöhäisen ja nopean teollisuusyhteiskuntaan siirtymisen takia. Toisena vaikuttavana asiana on ollut se, että yleensä teollistuminen, hyvinvointivaltion synty ja koulutuksen laajentuminen tapahtuvat yhteiskuntien kehityksessä peräkkäin, mutta Suomessa ne ovat tapahtuneet yhtä aikaa, mistä on ollut seurauksena poikkeuksellisen vahva koulu-usko. Suomalaisesta koulujärjestelmästä löytyy lisäksi myös tietynlaista muutosvastarintaa, mikä näkyy myös keskustelussa arvioinnista ja koulujen markkinoistumisesta. Egalitarianismin pysyvyyteen ovat ennustamattomina eli kontingenteina tapahtumina olleet vaikuttamassa myös 90-luvun lama sekä PISA-menestys 2000-luvun alussa. (Simola 2015, 389–391; Simola ym. 2017, 47.)

Hallinto: Kuntia, kouluja ja opettajia voimaannuttava mutta suhdanneherkkä luottamus. Peruskoulun luottamuksen kulttuurissa on kyse jatkuvasta tasapainoilusta keskitetyn ja hajautetun hallinnon välillä. 1990-luvulla Suomessa tapahtui muutos yhdestä keskitetyimmästä yhdeksi hajautetuimmasta koulutuksen hallintajärjestelmästä, kun laman myötä valtio siirsi koulutuksen päätösvaltaa ja kustannusvastuuta kunnille. Opetushallituksella ja Kuntaliitolla ei kummallakaan ole suoraa ohjausvaltaa kuntiin koulutuksen järjestäjinä, ja opettajaprofession perinteisen arvostuksen myötä myös opettajakunta pystyy toimimaan itsenäisemmin kuin monissa keskitetyimmän kontrollin maissa. (Simola 2015, 392–393; Simola ym. 2017, 67–68.)

Perheiden koulutusstrategiat: Kouluja ja luokkia eriyttävä mutta säällinen kouluvalinta. Keskustelu kouluvalinnasta kytkeytyy yhteiskunnan eriarvoistumisen tuottamaan eriarvoistumiseen kouluissa. Viime aikoina vaatimukset koulua kohtaan ovat alkaneet lisääntyä, mutta silti nekin vanhemmat, jotka laittavat lapsensa painotusluokalle, pitävät peruskoulun tasalaatuisuutta erittäin tärkeänä. Lapsen asettamista muiden edelle ei ikään kuin pidetä säällisenä, sillä peruskoulu on “riittävän hyvä”. (Simola 2015, 394–396; Simola ym. 2017, 87–89.)

Luokkahuonekulttuurit: Opettajan työtä tehostava mutta holhoava progressivismi. Suomalaista peruskoulua leimaa tutkimusten mukaan oppilaslähtöinen, edistyksellinen retoriikka puheen tasolla, mutta perinteinen opettajajohtoisuus käytännön tasolla. Nämä ovat oppimistulosten kannalta tehokas yhdistelmä niin kauan kuin opettajat uskovat rooliinsa ja oppilaat suostuvat osaansa. (Simola 2015, 396–399; Simola ym. 2017, 111.) Kulttuurin muutos ja oppilaiden

erilaistuminen aiheuttaa parhaillaan opettajan auktoriteetin ja opetuksen rakenteen murenemista, ja eräänä haasteena voikin Simolan mukaan olla, miten säilyttää hyviä tuloksia tuova opettajan auktoriteetti ja opetuksen jäsentyneisyys mutta vastata samalla yksilöllistymisen haasteeseen. (Simola 2015, 404.)

Peruskoulun dynamiikoissa ja eri tapahtumaketjuissa keskeistä on, että ne eivät ole kehityksen lopputuotteita vaan pitkän prosessin ja polkuriippuvuuksien tämänhetkinen tilanne, ikään kuin läpileikkaus pitkässä jatkumossa. Niinpä ne myös ovat jatkuvassa muutostilassa. Muutoksia saavat politikoinnin seurauksena aikaan peruskoulun osalliset, joita käsittelen alaluvussa 3.3.

3.3 Peruskoulun osalliset ja dialogin tarve

Peruskoululla on monenlaisia osallisia, joita on eri tutkimusten tarpeisiin rajattu eri tavoin. Liisa Hakalan väitöskirjassa niin kutsuttuja koulun *intressiryhmiä* oli 11: oppilaat, vanhemmat, opettajat, rehtorit, muu kouluhenkilökunta, yliopistojen opettajankouluttajat, opetushallinnon viranhaltijat, poliitikot, työmarkkinajärjestötoimijat, elinkeinoelämän edustajat, muut tutkijat ja henkilöt, jotka ovat osallistuneet koulua koskevaan keskusteluun mediassa (Hakala 2011, 2). Peruskoulun dynamiikoita käsittelevässä Simolan ym. (2017, 3) teoksessa koulun tärkeimmät *toimijaryhmät* ovat päätöksentekijät, viranhaltijat, vanhemmat ja opettajat. Jari Salmisen (2012, 8) *koulutahojen* listaan puolestaan kuuluvat oppilaat ja heidän huoltajansa, poliittiset puolueet, ideologiset ja uskonnolliset ryhmittymät, viranhaltijat, asiantuntijat (tutkijat), työmarkkinatahot, kansalaisjärjestöt sekä itse työntekijät (opettajajärjestöt). Eri tutkimusten jaotteluita on vertailtu taulukossa 1. Tässä tutkimuksessa käytetään peruskoulun osallisista termiä *sidosryhmä*. Hakalan käyttämä *intressiryhmä* olisi myös ollut kelpo vaihtoehto, mutta *sidosryhmä* valittiin sen perusteella, että se on Bourdieun ajattelusta ammentavaa *intressiryhmää* neutraalimpi. Miellän esimerkiksi sosiaali- ja mielenterveyspalvelut koulun yhdeksi *sidosryhmäksi* sillä perusteella, että ne toimivat tietyssä kontekstissa yhteistyössä koulun kanssa, vaikka niillä ei välttämättä olisi suoranaista poliittista intressiä vaikuttaa koulun toimintaan.

TAULUKKO 1. Vertailu eri tutkimusten peruskoulun osallisista.

Peruskoulun sidosryhmä	Hakala 2011	Salminen 2012	Simola ym. 2017
Oppilaat	x	x	
Vanhemmat	x	x	x
Opettajat	x	x	x
Rehtorit	x		
Koulun muu henkilökunta	x		
Opettajankouluttajat	x		
Opetushallinnon viranhaltijat	x	x	x
Poliitikot	x	x	x
Työmarkkinajärjestötoimijat	x	x	
Elinkeinoelämän edustajat	x		
Muut tutkijat ja keskusteluun osallistujat	x	x	
Ideologiset ja uskonnolliset ryhmittymät		x	
Kansalaisjärjestöt		x	

Rajauksissa on eroja, mutta myös yhtäläisyyksiä. Taulukko 1 havainnollistaa, että jokaisessa jaottelussa keskeisiksi ryhmiksi oli nimetty vanhemmat, opettajat, opetushallinnon viranhaltijat sekä poliitikot (taulukossa vahvennettuna). Käsillä olevan tutkimuksen sidosryhmävalinnoista kerrotaan tarkemmin luvussa 6 Tutkimuksen toteutus.

Monella eri taholla on siis sanansa sanottavana peruskoulun kehittämisestä ja peruskouluun onkin usein todettu kohdistuvan monia ristikkäisiä muutospaineita (ks. esim. Soini, Pietarinen ja Pyhältö 2016, 5; Salminen 2012). Liisa Hakala (2011, 13) on väitöskirjassaan osuvasti luonnehtinut koulusta eri toimijoiden kesken käytävää keskustelua ”koulusta käytäväksi neuvotteluksi”. Hakalan mukaan koulusta käytävänä neuvotteluna voidaan pitää kaikkea koulua koskevaa keskustelua, johon erilaiset kouluun liittyvät toimijat osallistuvat⁴ (Hakala 2011, 57). Koulunäkemyksen moninaisuus voidaan yhtäältä nähdä rikkautena. Toisaalta ongelmana koulusta käytävässä neuvottelussa on, että se ei monine näkökulmineen näyttäydy tasa-arvoisena tai yhtenäisenä, vaan merkittävästi ristiriitaisena (Rajakaltio 2011, 59–68; Hakala 2011, 55; Salminen 2012, 8). Hakalan mukaan vaikuttaa siltä, että koulusta keskustelevat tahot, esimerkiksi opettajat, oppilaat, poliitikot ja opetushallinnon edustajat, eivät koulusta neuvotellessaan käy aitoa dialogia vaan ikään kuin puhuvat toistensa ohi (Hakala 2011, 1). Sen lisäksi, että puhutaan toisten ohi, taipumuksena on Salmisen mukaan myös puhua irrallisista asioista sen sijaan että puhuttaisiin kokonaisuudesta: ”Koulusta käytävää keskustelua voikin pitää loputtomana sarjana yhtäältä

⁴ Näin ollen luvussa 2 esitelty ”tulevaisuuden koulu -diskurssi” voidaan nähdä yhtenä koulusta käytävän neuvottelun alatyypinä.

irrallisia subjektiivisia näkemyksiä ja toisaalta perustellumpia tieteellisesti rajattuja kannanottoja siitä, mitä olisi hyvä kasvatus ja kuinka se tulisi toteuttaa” (Salminen 2012, 12).

Kun peruskoulua kehitetään, on Hakalan mukaan erittäin tärkeää ottaa eri näkökulmien esittäjät huomioon ja pyrkiä irrallisten monologiin sijaan dialogiin (Hakala 2011, 16, 50). Dialogisuuden vaade on esitetty myös tulevaisuudentutkimuksen piirissä, johon käsillä olevan tutkimuksen aihe löyhästi kytkeytyy. Erilaisia tulevaisuusskenaarioita luotaessa pitää huolehtia riittävästä moniäänisyydestä, jotta eri arvolähtökohdat ja -tavoitteet tulevat huomioiduiksi. (Kyllönen 2011, 94.) Tässä tutkimuksessa moniäänisyyteen on pyritty sisällyttämällä haastateltaviin monien eri sidosryhmien edustajia kansalliselta tasolta paikalliselle ja pedagogiikan tasolle asti. Erityisen tärkeänä ryhmänä tutkimuksessa nähtiin opettajat, joiden ääni haluttiin kuuluviin kansallisen tason koulun kehittäjien rinnalle. Useissa tutkimuksissa opettajien on todettu jäävän ikään kuin sivurooliin koulun kehittämisessä (Hakala 2011, 51).

3.4 Koulun pirulliset dilemmat

Tämän tutkimuksen keskeisin teoreettinen lähtökohta on kasvatushistorioitsija Jari Salmisen ”koulun pirulliset dilemmat” (Salminen 2012). Salminen on lainannut käsitteen pohjaksi Rittelin & Webberin jo vuonna 1973 kuvaileman käsitteen *wicked problem*, joka käännettiin alun perin suomeksi ’pirulliseksi ongelmaksi’. Vuodesta 2017 alkaen Yleinen suomalainen asiasanasto YSA suosittaa nimitystä ’ilkeät ongelmat’ (YSA 2017). Käsitteellä kuvataan yhteiskunnallisia ongelmia, joiden ratkaiseminen on erityisen vaikeaa niiden monimutkaisuudesta johtuen. Ongelmille ei ole tarkkaa määritelmää, ja on jopa vaikea määritellä, milloin ne olisivat tulleet ratkaistuiksi. Salmisen mukaan koulutus voidaan laskea tällaiseksi pirulliseksi ongelmaksi. (Salminen 2012, 88–90.) Muita ilkeitä ongelmia ovat esimerkiksi maapallon väestöräjähdys ja ilmastonmuutos sekä niiden paikalliset vaikutukset (vrt. Cuppen 2013). Tässä tutkimusraportissa käytetään Salmisen alkuperäistä termivalintaa ’pirullinen dilemma’ silloin, kun koko termin käyttö on tarpeen ja viitataan erityisesti Salmisen ajatuksiin. Pääasiassa käytetään lyhyempää muotoa dilemma, jolla tarkoitetaan pirullisia dilemmoja. Dilemmat muodostavat viitekehyksen, josta käsin puhetta tulevaisuuden koulusta tarkastellaan ja joka rajaa tutkimuksen tulevaisuuden koulu -diskurssia.

Salmisen mukaan muutoksesta muotoutui – tradition toiston oheen – yksi kasvatuksen julkilausutuista tavoitteista Euroopassa jo 1700-luvulla (Salminen 2012, 101). Koulun kehittämisvaatimukset voimistuivat 1900-luvun alussa ja kiihtyivät edelleen 1950-luvun jälkeen (Salminen 2012, 110). Koulun kehittämispyrkimyksiä voidaan siis historiallisessa perspektiivissä pitää yhtä vanhoina kuin modernia koulutusjärjestelmää. Kehittämiskeskustelun kohteet eivät

kuitenkaan välttämättä ole ajan saatossa muuttuneet niin paljon kuin voisi kenties olettaa. Keskustelu kehittämisestä kietoutuu Salmisen mukaan aina seitsemän keskeisen ulottuvuusparin ympärille (Salminen 2012, 81). Näitä vastapareja Salminen nimittää dilemmoiksi niiden ratkaisemattoman luonteen vuoksi (Salminen 2012, 81, 89).

Koulutuksen pirulliset dilemmat ovat jatkuvuus/muutos, julkinen/yksityinen, rinnakkais-/yhteiskasvatus, systematiikka/spontaanius, erilaistuminen/eheys, luonto/sosialisaatio sekä pakko/vapaus. Ne aiheuttavat jatkuvaa ristivetoa niin koulujen käytännön työssä kuin koulutuksen ja kasvatuksen teoreettisessa pohdinnassakin, mutta niitä on lopullisesti mahdotonta ratkaista, sillä kasvatuksessa ei voida saavuttaa kaikkea yhtä aikaa. ”Niiden kanssa *on vain tultava toimeen*” (Salminen 2012, 84–85, kursivointi alkuperäinen). Vastaparit eivät kuitenkaan ole absoluuttisia vaihtoehtoja, vaan niiden välille piirtyy pitkä jatkumo erilaisia painotuksia ja valinnan mahdollisuuksia jompaa kumpaa ääripäätä kohden. Valinnat ja painotukset vastaparien välillä – esimerkiksi painotetaanko koulutuksessa enemmän yksilöllistä osaamista vai kaikille yhteistä sivistystä – tarkoittavat loputtomia arvokeskusteluja (Salminen 2012, 172), ja käytännössä asiointila ratkaistaan poliittisissa prosesseissa, jossa valtaapitävät päättävät, miten dilemmoihin kunakin aikana suhtaudutaan (vrt. Salminen 2012, 271). Dilemmoissa siis tiivistyy koulutuksen kehittämisen poliittinen luonne.

Dilemmat ovat kasvatuksen toimialan ja julkisen koululaitoksen erityispiirre⁵ (Salminen 2012, 85). Ne juontuvat siitä, että koulutusjärjestelmä on erottamaton osa ympäröivää yhteiskuntaa, rakentunut pitkän ajan kuluessa ja heijastelee monenlaisia historiallisia, kulttuurisia ja poliittisia prosesseja ja valintoja. Salmisen sanoin, ”(k)oulun yhteiskunnallinen sidos on tavattoman laaja ja monimutkainen” (Salminen 2012, 81). Koulun pirulliset dilemmat ovat oiva lähestymistapa peruskoulun kehittämiseen, sillä ne tiivistävät osuvasti ja monipuolisesti keskustelua koulun kehittämisestä. Ne kattavat monenlaisia erilaisia teemoja, mutta niiden kattavuus on toisaalta myös ongelma. Lähes mikä tahansa koulun kehittämisen teema on mahdollista lukea yhden tai useamman dilemman alle. Katseen tarkentamiseksi tarvitaan esimerkiksi dilemmoja koskevia analyyttisiä kysymyksiä, joita käytettiin tässä tutkimuksessa apuna aineiston rajaamisessa (ks. luku 6).

Esittelen seuraavaksi dilemmat ja niiden ohessa kuhunkin dilemmaan liittyviä keskeisiä koulun kehittämisen teemoja.

⁵ Kasvatuksen lähestyminen erilaisten jänniteparien kautta ei ole sinänsä uutta, ja Salminen esittelee lyhyesti useita muitakin tapoja, joilla kasvatuksen ilmiöitä on luokiteltu vastinparien kautta (Salminen 2012, 86–88).

Jatkuvuuden ja muutoksen dilemma. Jatkuvuuden ja muutoksen dilemma on laajin ja monimutkaisin kouluun liittyvä kysymys. Ensinnäkin siihen kiteytyy rajankäynti tradition ja tulevaisuuden välillä. Koululla on vastuu sekä siirtää eteenpäin traditiota että hallita tulevaisuutta uudistamalla traditiota ja valmistamalla oppilaita myöhempää elämää varten. (Salminen 2012, 82, 101.) Kuten koulureformeista historiallisesta perspektiivistä kirjoittaneet Tyack ja Cubanin toteavat, keskustelu koulu-uudistuksista on aina ollut myös keskustelua tulevaisuudesta (Tyack ja Cuban 1995, 1; Hakala 2011, 2). Kun määritellään koulua ja sen tavoitteita, tullaan samalla määritelleeksi myös monia muita odotuksia yhteiskunnalle ja sen jäsenille. Toiseksi jatkuvuuden ja muutoksen dilemma sisältää tasapainottelun reaktiivisuuden ja proaktiivisuuden välillä: milloin koulun tulisi reagoida yhdeiskunnan muutoksiin ja milloin olisi parempi odottaa? Entä milloin tulisi aktiivisesti luoda uutta? Kolmanneksi dilemma kiteyttää myös pohdinnan koulun muutoksen luonteesta. Kun yhteiskunta ja sen mukana koulu muuttuvat joka tapauksessa, muutoksen tapa muodostuu kiistakysymykseksi: pitäisikö koulun uudistua radikaalisti vai antaa muutoksen tapahtua luonnollisena kehityksenä (vrt. Saarinen & Välimaa 2006)? Koulun muutosten ”jähmeyttä” Salminen puolustaa myös mahdollisena oppilasta suojaavana tekijänä, kun uudet pedagogiset vaatimukset eivät historian aikana ole hetkauttaneet koulun jatkuvuuden vahvaa virtaa kovin herkästi (Salminen 2012, 110, 281).

Tähän dilemmaan liittyviä koulun kehittämisteemoja ovat Salmisen mukaan traditio- ja tulevaisuussuuntautumisen ohella esimerkiksi kysymykset tuntijaosta, oppiaineiden rajoista sekä eri tavalla koulutettujen opettajien työnjaosta (ks. Salminen 2012, 104–112) sekä kouluopetuksen reformien luonteesta ja muutoksen tavoista (ks. Salminen 2012, 112–132).

Julkisen ja yksityisen dilemma & rinnakkais- ja yhteiskasvatuksen dilemma. Julkisen ja yksityisen sekä rinnakkais- ja yhteiskasvatuksen dilemmat liittyvät koulun ulkoisiin muutoksiin⁶. Ne ohjaavat oppilaiden hakeutumista koulutukseen jo ennalta sekä määräävät järjestelmän yhtenäisyyden tai eriytymisen ehtoja (Salminen 2012, 83).

Julkisen ja yksityisen dilemmaan liittyy kysymys siitä, kenellä on oikeus päättää kasvatuksesta, perheillä vai valtiolla (Salminen 2012, 139). Koulutusta voivat antaa myös yksityiset koulut, jotka jo olemassaolollaan kyseenalaistavat demokraattisessa yhteiskunnassa tarpeen valtion monopoliasemaan koulutuksen alalla (Salminen 2012, 160).

Rinnakkais- ja yhteiskasvatuksen dilemmaa taas havainnollistaa Suomen koululaitoksen asteittainen avautuminen ensin miesten koulusta myös naisten kouluksi, sen jälkeen tyttöjen ja poikien yhteiseen koulunkäyntiin, suomen- ja ruotsin kielten tasa-arvoiseen asemaan, maaseudun

⁶ Jaon koulun ulkoisiin ja sisäisiin muutoksiin Salminen (2012, 83) lainaa Larry Cubanin tekstistä *Can Historians Help School Reformers? Curriculum Inquiry*. 4/2002.

ja kaupungin yhtäläisiin koulutusmahdollisuuksiin ja lopulta kaikille yhteisen peruskoulun muodostamiseen (ks. Salminen 2012, 176–198). Jokainen avautumisen vaihe on ollut poliittisen kamppailun tulos, ja viimeisintä kamppailua käydään parhaillaan erityisopetuksen integraatiosta (Salminen 2012, 198).

Näihin dilemmoihin liittyviä teemoja ovat keskustelu inklusion toteuttamisesta, julkisten ja yksityisten koulujen asema sekä koulut yritystoimintana. Lisäksi julkinen/yksityinen-dilemmaan voitaneen nykyään sisällyttää myös pohdinnat koulun ulkopuolisten toimijoiden, esimerkiksi yritysten, vaikutuksesta ja läsnäolosta kouluissa.

Loput neljä dilemmaa ovat koulun sisäisten muutosten dilemmoja.

Systematiikan ja spontaaniuden dilemma. Systematiikan ja spontaaniuden dilemma liittyy kasvatuksen enenevään rationaalistumiseen tai systematisoitumiseen, joka ilmenee monenlaisena tarkempana ohjauksena, strategisena suunnitteluna ja (laadun)valvontana sekä monenlaisen lainsäädännön, toimintaohjeiden, tavoitteiden ja tekniikoiden käyttönä. Lisäksi siihen liittyy tehokkuus toiminnan kriteerinä sekä liikkeenjohdollisten periaatteiden mukaantulo esimerkiksi opetussuunnitelmaprosessiin (Salminen 2012, 204–206.) Samoja systematiikan vaatimuksia heijastelee myös kasvatustehtävän asiantuntijuuden eriytyminen eri alojen ammattilaisille, kuten opettajille, kouluavustajille, kuraattoreille, koululääkäreille, sekä oppisisältöjen räjähdysmäinen kasvu (Salminen 2012, 208, 211, 218). Samalla kun systematiikka valtaa alaa, kohdataan koulun arjessa kuitenkin oppilaan mikrotason olosuhteet ja spontaanit lähtökohdat ja reaktiot. ”Nämä kasvatusta- ja luokkatyön sisäiset vaatimukset eivät ole useinkaan sovitettavissa yhteen järjestelmän ulkoisten vaatimusten kanssa ja voivat jopa olla niille täysin vastakkaisia.” (Salminen 2012, 209.) Lisäksi koululle asettaa painetta kasvatustieteen pirstaloituminen ja kasvatustyölle asetettavat lisääntyvät vaatimukset, kun erilaisten arviointien ja tutkimusten tuloksena koululta vaaditaan yhä uudenlaisten tavoitteiden täyttämistä (Salminen 2012, 216–218). Systematiikan ja spontaaniuden dilemma on likeinen myös julkisen ja yksityisen väliseen dilemmaan, sillä kumpaankin liittyy pohdinta keskusjohtoisesta vs. ruohonjuuritasolta johdetusta koulusta. Tässä tutkimuksessa päädyttiin sijoittamaan koulun johtaminen systematiikan/spontaaniuden dilemman alle ja jättämään julkinen/yksityinen-dilemman alle erilaisten koulun ulkopuolisten toimijoiden roolitus.

Erilaistumisen ja eheyden dilemma. Erilaistumisen ja eheyden dilemma heijastelee kulttuurin ja yhteiskunnan monimuotoistumista eli pluralisoitumista, joka asettaa historiallisesti varsin homogeeniselle koululaitokselle haasteita (Salminen 2012, 223). Peruskoulun luomat näennäisen arvoneutraalit ja kompromissihakuiset kasvatussyrkimykset ovat koetuksella, kun yhteiskunta näyttää monimuotoisena (Salminen 2012, 234). Kuinka paljon kompromisseja tulisi moninaistuvassa koulukontekstissa tehdä? Dialogia korostetaan välineenä, jonka avulla erilaisia

arvoristiriitoja ratkaistaan, mutta koulun arjessa dialogi on mahdollista vain tiettyyn rajaan asti: sen jälkeen on tehtävä käytännön arvovalintoja ja priorisointeja esimerkiksi siitä, soitetaanko koulun kevätjuhlassa Suvivirsi vai ei (Salminen 2012, 228, 232). Suomalaisissa kouluissa erilaistumisen ja eheyden dilemma on ratkaistu tähän mennessä eheyden suuntaan, kun taas esimerkiksi Yhdysvalloissa on päädytty eriyttämään kouluja toisistaan esimerkiksi oppilasaineksen perusteella (Salminen 2012, 235). Erilaistumisen ja eheyden teemat limittyvät osin myös vaikkapa rinnakkais-/yhteiskasvatuksen inklusioteemojen kanssa sekä tietyllä tavalla myös julkisen ja yksityisen rajankäynnin kanssa, kun pohditaan, kenelle on sijaa tulevaisuuden peruskoulussa tai sen uudistustyössä.

Luonnon ja sosialisaaion dilemma. Luonnon ja sosialisaaion dilemma tiivistyy tavoitteellisen, kontrolloidun kasvatuksen sekä yksilölähtöisen, luonnollisen johdattelun väliseen ristiriitaan (Salminen 2012, 237). Kysymys kuuluu, missä määrin kasvatuksen pitäisi olla formaalia ja etukäteen määriteltyä ja missä määrin oppiminen voisi tapahtua informaalisti, oppijan omilla ehdoilla ja kiinnostuksen kohteita mukaillen, vapaana institutionaalisista rajoituksista (Salminen 2012, 242–245). Koulun ja sen instituutiomuotoisuuden voidaan joskus nähdä aiheuttavan enemmän ongelmia kuin se poistaa (Salminen 2012, 237–238), jolloin ratkaisu ongelmaan olisi jo 1970-luvulla esitetty kouluton yhteiskunta ja oppivat yhteisöt tai verkostot (Salminen 2012, 244). Systematiikka/spontaanisuus-dilemma on teemoiltaan läheinen luonto/solisaaion kanssa. Tähän dilemmaan liittyvä tärkein teema on formaalin koulun suhde muihin kasvatuksen järjestämisen tapoihin. Sitä kautta dilemma on myös käsillä olevan tutkimuksen kannalta vähiten relevantti, sillä tutkimuskohteena on peruskouluinstituution kehittäminen eikä siirtyminen toiseen järjestelmään. Luonnon ja sosiaalistumisen dilemmaan ja kouluinstituution ongelmallisuuteen liittyy kuitenkin kiinteästi esimerkiksi kysymys hyvinvoinnista, joka on erittäin ajankohtainen teema myös tämän hetken peruskoulukeskustelussa.

Pakon ja vapauden dilemma. Pakon ja vapauden dilemman on jo 1700-luvulla määritellyt Immanuel Kant, joka luonnehti kasvatusta ristiriitana kasvatettavan rajoittamisen ja säätelyn sekä vapauden ja itsemääräytymisen edistämisen välillä (Salminen 2012, 249). Kuinka paljon oppisisältöjä voi yksilöllistää kaikille yhteisen sivistyksen kustannuksella? Dilemmaan liittyy myös perinteisen opettajan auktoriteetin kyseenalaistuminen ja opettajan roolin nimeäminen fasilitaattoriksi tai valmentajaksi (Salminen 2012, 252), samoin kuin vaatimukset vapaudesta, avoimuudesta ja yksilöllisestä viihtymisestä. Avoimuuden idea koskee kasvatusta monella tasolla sisällöistä metodeihin, materiaaleihin, tilankäyttöön ja oppilaiden ryhmittelyyn (Salminen 2012, 258). Pakko/vapaus-dilemma muistuttaa läheisesti luonto/solisaaio-dilemmaa, sillä kummassakin keskeistä on yksilöllisyys. Mutta siinä missä luonto/solisaaio-dilemmassa

korostuvat vaihtoehtoiset kasvatuksen järjestämisen tavat, pakko/vapaus-dilemmassa painottuvat tietyn järjestelmän sisällä ilmenevät oppimisen tavat ja sisällöt.

3.5 Koulun kehittämisen kolme tasoa

Jari Salmisen koulun dilemmat jäsentävät koulun muutoksen erilaisia teemoja aihepiireittäin. Aihepiirien lisäksi koulun muutos tapahtuu järjestelmän eri tasoilla, ja tasoja on hahmotettu tähän tutkimukseen sopivalla tavalla Sanna-Mari Salonen-Hakomäen, Tiina Soinin, Janne Pietarisen ja Kirsi Pyhältön (2016) tutkimuksessa. Siinä selvitettiin Opetushallituksen viranhaltijoiden näkemyksiä peruskoulun muuttamisesta. Taustalla oli huomio, että koulutuksen muutoksen ja muutostavoitteiden ymmärtämiseksi yksin opetussuunnitelmadokumenttien tutkiminen ei vielä kerro koko totuutta, sillä dokumentit sisältävät vain pienen osan niiden laatijoiden ajatuksista ja julkaisua edeltäneestä poliittisesta prosessista (Salonen-Hakomäki ym. 2016, 672). Tutkimuksessa haastateltiin 23:a Opetushallituksen viranhaltijaa ja kartoitettiin heidän näkemyksiään siitä, mitä peruskoulussa tulisi opetussuunnitelmauudistuksessa säilyttää, millaisiin asioihin tulisi reagoida ja mitä tavoitteita kohti tulisi pyrkiä. Näkemyksiä tulkittiin kolmella tasolla: pedagogiikan taso, koulutaso ja yhteiskunnan taso. Pedagogiikan taso sisältää koulun pedagogiset periaatteet, käytännöt ja sisällölliset asiat, koulutaso puolestaan organisaatorakenteen, kulttuurin ja erilaiset koulutoimijat, ja yhteiskunnan taso kouluun ulkoapäin kohdistuvat odotukset ja yhteiskunnalliset muutokset. (Salonen-Hakomäki ym. 2016, 678.) Tässä tutkimuksessa tulevaisuuden koulua koskevia väitteitä jaotellaan samojen kolmen tason alle. Pedagogiikka, koulu ja yhteiskunta toimivat keskusteluavaruuden jäsentämisen yhtenä ulottuvuutena Salmisen dilemmojen ollessa toinen ulottuvuus.

Salonen-Hakomäen ym. tutkimus on käyttökelpoinen käynnissä olevan tutkimuksen kannalta myös toisella tavalla. Käytän viranhaltijoiden näkemyksiä eli tutkimuksen tuloksia osana oman tutkimukseni keskusteluavaruuden muodostamista. Samalla tutkimukseni vastaa Salonen-Hakomäen ym. (2016, 686) esittämään tutkimustarpeeseen: heidän mukaansa olisi tarpeellista tutkia myös muiden peruskoulun muutosagenttien näkemyksiä koulun muutoksesta ja siitä, löytyykö eri tasojen toimijoiden joukosta yhteneviä muutosteorioita. Omassa tutkimuksessani on viranhaltijoiden lisäksi mukana myös lukuisia muita peruskoulun sidosryhmiä.

4 Q-MENETELMÄ

Tässä tutkimuksessa peruskoulun tulevaisuuden tarkasteluvälineeksi otetaan Q-menetelmä. Q-menetelmä painottaa näkökulmien subjektiivisuutta ja eri näkökulmien ryhmittelyä. Siinä missä esimerkiksi fenomenografia keskittyy haastateltavaan yksilönä sekä erilaisten käsitystapojen sisällöllisiin eroihin (Huusko & Paloniemi 2006), Q-metodologinen tutkimus painottaa itse mielipiteitä ja niiden välisiä suhteita. Ja siinä missä perinteinen diskurssianalyysi taas painottaa teksti- tai keskusteluaineistoista löytyviä vakiintuneita puhetapoja (ks. esim. Pietikäinen ja Mäntynen 2009), keskittyy Q-menetelmä selvittämään, miten eri toimijat näihin puhetapoihin suhtautuvat. Tässä luvussa kuvaillaan Q-menetelmän teoreettiset ja tieteenfilosofiset lähtökohdat. Varsinaiset Q-metodologisen tutkimuksen vaiheet eli keskusteluavaruuden hahmottaminen, väiteotoksen laatiminen, Q-jaotteluiden teettäminen sekä tulosten analyysi esitellään tutkimuksen toteutuksen kuvauksen yhteydessä luvussa 6.

4.1 Q:n teoreettiset lähtökohdat

Q-menetelmän esitteli ensimmäisenä Yhdysvalloissa William Stephenson vuoden 1953 teoksessaan *The Study of Behavior: Q-Technique and its Methodology* (Aalto 2003a, 118), ja metodologiaa on myöhemmin suunnannut mm. Steven R. Brownin teos *Political Subjectivity* (1980) (van Exel & de Graaf 2005, esipuhe; Aalto 2003a, 118). Sitten Q-menetelmä on pysynyt melko tuntemattomana, kenties siksi, että ensimmäiset menetelmän soveltajat olivat taipuvaisia näkemään itsensä ”metodologisina toisinajattelijoina” (Aalto 2003a, 118). Menetelmällä on kuitenkin vankka käyttäjäkunta, tiivis kansainvälinen tutkijayhteisö sekä tieteellinen jounaali, *Operant Subjectivity: The international journal of Q methodology*⁷. Q-menetelmällä tehtyjä tutkimuksia julkaistaan tasaisesti myös suomeksi (ks. esim. Pirkkala 2017; Pitkänen 2017).

Q-menetelmän tieteenfilosofisena lähtökohtana on näkökulmien subjektiivisuus ja tämän subjektiivisuuden viestittävyys ja sitä kautta mitattavuus. Ensinnäkin ihmisen subjektiivinen

⁷ <http://www.operantsubjectivity.org/>

suhtautuminen tiettyyn asiaan tai aiheeseen tulee näkyviin hänen toiminnassaan, mistä tulee myös termi *operant subjectivity*, operatiivinen subjektiivisuus. Subjektiivisuutta siis viestitään toiminnan ja käyttäytymisen kautta, ja sitä myöden subjektiivinen suhtautuminen on mitattavissa ja systemaattisesti analysoitavissa kuten mikä tahansa muukin käyttäytyminen. (Aalto 2003a, 118; van Exel ja de Graaf 2005, 2.) Kun Q-menetelmää käytetään diskurssien kartoittamiseen – kuten tässä tutkimuksessa – saatetaan sillä löytää ihmisten aitoon toiminnalliseen subjektiivisuuteen perustuvia diskursseja. Perinteisen tekstipohjaisen diskurssianalyysin tuloksena diskurssien voidaan ajatella olevan pikemminkin tutkijan omiin tulkintoihin perustuvia kuin tutkittujen ihmisten kokemusmaailmassa olemassa olevia (Aalto 2003b, 133–134).

Jos jokaisen ihmisen mielipiteet olisivat ainutlaatuiset ja toisista ihmisistä irralliset, korrelaatioita eli yhtymäkohtia toisten ihmisten mielipiteisiin ei löytyisi (Stephenson, van Exel ja de Graafin 2005, 1 mukaan). Silloin myöskään Q-menetelmässä ei olisi mieltä. Yhtymäkohtia on kuitenkin aina olemassa, ja Q-menetelmä perustuu näiden yhtymäkohtien olemassaoloon ja kartoittamiseen. Q-menetelmän tavoitteena on subjektiivisten suhtautumistapojen vertailu sekä yhteisten ja erottavien näkökulmien etsintä. Tätä helpottaa toinen Q-menetelmän lähtökohtaoletus, jonka mukaan asioihin liittyy vain rajattu määrä erilaisia näkökulmia (Stephenson, van Exel & de Graafin 2005, 3 mukaan).

Kun keskiöön otetaan suhtautumistavat, tarkoittaa se periaatteellisessa mielessä sitä, että itse näkökulmien esittäjät jäävät vähemmälle huomiolle. Q-menetelmän voisi siis sanoa olevan asiakeskeinen, ei henkilökeskeinen tutkimusmetodi. Toteamus saattaa vaikuttaa ristiriitaiselta, kun pohjimmiltaan kyse on ihmisten subjektiivisten suhtautumistapojen tutkimuksesta. Q-menetelmän ydin on kuitenkin juuri tässä. Q-metodologisessa tutkimuksessa ensisijaisena tutkimuskohteena on tiettyä aihetta koskeva keskustelu eivätkä esimerkiksi tietyt yksittäiset henkilöt ja heidän mielipiteensä. Tutkimuksen lopputulos ei niinkään ole se, kuka tietyt mielipiteet esittää, vaan eri näkökulmien vertailun perusteella muodostuva kokonaiskuva siitä, miten tutkittavaan asiaan tai ilmiöön suhtaudutaan ja millaisia yhteisiä tai erottavia näkökulmia asiasta löytyy (van Exel ja de Graaf 2005, 1). Tutkimuskohdetta eli keskustelua lähestytään henkilöiden suhtautumistapojen kautta. Q-menetelmä ikään kuin kartoittaa näkökulmien kenttää ja rajaa siitä erilaisia segmenttejä tai näkemysten ryhmiä (Brown, van Exel & de Graafin 2005, 2 mukaan).

Q-menetelmä on yhdistelmä kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta. Suurin osa Q-metodologisesta tutkimusprosessista on luonteeltaan kvalitatiivista, mutta analyysivaiheessa käytetään myös kvantitatiivisia menetelmiä, yleisimmin faktorianalyysiä, mikä tekee metodista kokonaisuutena eräänlaisen hybridin (ks. esim. Aalto 2003a, 118; Kampen & Tamás 2014, 3121).

Q-menetelmää on käytetty paljon ympäristötieteissä, terveystieteissä, politiikan tutkimuksessa ja kasvatustieteissä. Suomessa metodologiaa on käyttänyt ja tietämystä siitä syventänyt erityisesti Tampereen yliopiston professori Pami Aalto (ks. esim. Aalto 2003a; 2003b). Q-metodologisia pro gradu -tutkimuksia on vähemmän, mutta niistä tuorein kasvatustieteen alan tutkimus on Suvi Pulkkinen (2014) Otuksen julkaisusarjassa julkaistu tutkimus yliopistokoulutuksen maksullisuuspuheesta.

4.2 Yleistettävyyden ja edustavuuden haasteet

On kaksi keskeistä ongelmaa, jotka aiheuttavat haasteita Q-metodologiselle tutkimukselle. Ensimmäinen on metodia ulkopuolelta käsin haastava yleistettävyyden ongelma. Toinen on edustavuuden ongelma, joka on pikemminkin metodin sisäinen haaste ja jonka kanssa Q-metodologista tutkimusta tekevä joutuu painimaan pyrkiessään tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseen.

Kun tutkitaan ihmisten suhtautumistapoja, on monen tutkimuksen tavoitteena päästä tekemään yleistyksiä. On kiinnostavaa selvittää, kuinka moni ihminen ajattelee yhdellä tavalla ja kuinka moni toisella, ja tätä tarkoitusta varten on monia kvantitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Yleistykseen pääseminen ei kuitenkaan ole Q-menetelmän keskeisin tavoite tai vahvuus. Q-metodologisten tutkimuksen perusteella tehtyjä yleistyksiä pitäisi välttää, vaikka jotkin Q-tutkimukset siihen loppusanoissaan syylistyvätkin (Kampen & Tamás 2014, 3119). Pikemminkin kuin yleistykseen ja määrällisiin tuloksiin, Q-menetelmä tähtää syventymiseen ja laadulliseen analyysiin. Kysymällä riittävän monen ihmisen mielipidettä tietystä asiasta saadaan toki selville, millainen osuus ihmisistä ajattelee tietyllä tavalla, mutta ei vielä välttämättä olla viisaampia sen suhteen, millaisena keskustelu aiheesta kokonaisuutena näyttäytyy. Pami Aalto toteaa, että Q-menetelmän vahvuudet eivät ole siinä, kuinka suuri osa ihmisistä ajattelee tietyllä tavalla vaan siinä miten se syventää tietoa näkemyksistä ja ongelmakohdista (Aalto 2003a, 118–119). Kun erilaiset suhtautumistavat ovat selvillä, nähdään mitkä näkemykset yhdistävät ihmisiä ja mitkä näkökulmat puolestaan jakavat mielipiteitä. Mikäli yleistettävyyteen kuitenkin tietyn tutkimusaiheen kohdalla pyritään, Q-metodologisen tutkimuksen tuloksia voidaan esimerkiksi käyttää laajemman kvantitatiivisen tutkimuksen pohjatietona ja tausta-aineistona (Baker & Jeffares 2013, 70).

Q-menetelmää sisältäpäin haastava ongelma on edustavuus. Se on erityinen pohdinnan kohde tutkijalle sekä keskusteluavaruudesta koostettujen väitteiden että haastateltavajoukon kohdalla. Keskusteluavaruuden ja siitä tehtyjen väitteiden kattavuus on keskeinen lähtökohta Q-

tutkimuksen luotettavuudelle (ks. Kampen & Tamás 2014, 3116–3117). Samalla se on keskeinen ongelma, joka tutkijan on ratkaistava tutkimusta tehdessään. Miten varmistaa, että keskusteluavaruus ja väitteet kuvaavat kattavasti tutkimusaiheesta käydyn keskustelun tärkeimpiä näkökulmia? Tutkija ei välttämättä saa Q-metodologisesta kirjallisuudesta selkeitä ohjenuoria tai työkaluja siihen, millainen keskusteluavaruus on riittävän kattava. Tämä ongelma on todettu myös Q-menetelmään kohdistuvissa kriittisissä puheenvuoroissa (ks. esim. Kampen & Tamás 2014, 3111). Tutkijan pitäisi paitsi pystyä tekemään tutkimukseensa toimiva ja luotettava keskusteluavaruuden ja väitteiden raja, myös osoittamaan, että keskusteluavaruus on kylläntynyt ja siitä otetut väitteet edustavia (Kampen & Tamás 2014, 3116–3117).

Vaikka keskusteluavaruudelta ja väitteiltä vaaditaan kattavuutta, Q-menetelmässä haastateltavien lukumäärä eli P-otoksen koko ei ole samanlainen keskeinen tutkimukselle asetettava kriteeri kuin perinteisissä kvantitatiivisissa menetelmissä. Kun keskusteluavaruus on hahmotettu väitteiden avulla kattavasti, Q-metodologisessa kirjallisuudessa katsotaan, että pienemminkin haastateltavajoukon suhtautumistavoista hahmottuu keskustelun keskeisiä näkemyksiä. (van Exel ja de Graaf 2005, 2.) Tämä johtuu siitä, että tiettyyn aiheeseen ajatellaan liittyvän vain rajattu määrä erillisiä näkökulmia (Stephenson, van Exel & de Graafin 2005, 3 mukaan), jotka hahmottuvat myös pienemmällä haastateltavien määrällä⁸. Tätä voi havainnollistaa esimerkiksi fyysikosta, joka tutkii tiettyä metallia: hän voi tutkia mitä tahansa metallipalaa, eikä suurempi määrä samaa metallia tuo tutkimukseen lisäarvoa (Stephenson Aallon 2003a, 118 mukaan). Haastateltavien pitäisi kuitenkin edustaa laajasti mielekästä joukkoa henkilöitä, joiden relevanssi tutkimuksen kannalta on osoitettu (Kampen & Tamás 2014, 3116–3117).

Vaikka yleistettävyyden ja edustavuuden ongelmat aiheuttavatkin haasteita Q-metodologiselle tutkimukselle, eivät ne ole ylitsepääsemättömiä. Tutkimuksen onnistumista ei rajoita Q-menetelmä itsessään vaan se, kuinka hyvin ja kattavasti tutkija onnistuu muotoilemaan haastateltaville esitettävät väitteet keskusteluavaruudesta sekä valitsemaan sopivat haastateltavat.

4.3 Q-menetelmän kritiikkiä ja vahvuuksia

Kun tutkimuksen tekoon valitaan tietty menetelmä, on hyödyllistä tunnustaa sen etujen lisäksi myös sitä kohtaan esitetty kritiikki. Erityisen tarpeellista tämä voi olla, jos on kyseessä hieman vähemmän tunnettu tutkimusmenetelmä kuten Q-menetelmä. Käsittelen sen takia tässä muutamia

⁸ Samasta lähtökohdasta lähtee myös mm. fenomenografia, jonka piirissä ajatellaan, että on olemassa rajallinen määrä tapoja, joilla ihmiset kokevat, ymmärtävät ja käsittävät ilmiöitä (Huusko & Paloniemi 2006, 163).

keskeisiä kritiikin kohteita vuonna 2014 julkaistusta Jarl K. Kampenin ja Peter Tamásin artikkelista ”Overly ambitious: contributions and current status of Q methodology” (Kampen & Tamás 2014).

Kriitikoiden mukaan Q-menetelmässä tarvitaan epätavallisen paljon erilaisia välivaiheita ja luokitteluja, ennen kuin päästään tutkimuksen väitettyyn lopputulemaan eli haastateltavan väitejaottelunsa kautta ilmaisemaan syvälliseen näkemykseen tutkimusaiheesta. Jotta Q-tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida, pitäisi siis pystyä arvioimaan erikseen kaikkien vaiheiden luotettavuutta. Q-tutkijat kuitenkin usein perustelevat riittämättömästi eri vaiheissa tekemiään valintoja. (Kampen & Tamás 2014, 3112–3113.) Q-menetelmän puolestapuhujien mukaan tärkein Q-metodologisen tutkimuksen luotettavuuskriteeri on verrattain helppo toistettavuus. Tuottaako samanlainen lajitteluohje erilaisille mutta samaan tapaan strukturoiduille väitteille ja eri tutkimushenkilöillä samanlaiset keskeiset näkökulmat keskustelusta? (van Exel ja de Graaf 2005, 3; Aalto 2003b, 146–147.)

Q-menetelmää kritisoidaan myös tutkijan subjektiivisuuden väheksymisestä ja tutkijan roolin häivyttämisestä. Q-metodologisessa kirjallisuudessa on tavallista todeta, että väitejaottelu haastattelumetodina etäännyttää tutkijan roolia haastattelutilanteesta ja menetelmä olisi näin neutraalimpi kuin perinteinen haastattelu, jossa tutkija voi kysymyksenasetteluillaan, lisäkysymyksillään ja painotuksillaan vaikuttaa merkittävästi haastateltavan vastauksiin (ks. esim. Aalto 2003a; 2003b). Kampen ja Tamás (2014, 3110) kuitenkin pitävät näkemystä naiivina: tutkijalla on merkittävä vaikutus väitteiden muodostamisessa sekä haastateltavien valinnassa ja ohjeistamisessa kuten myös jaottelua seuraavassa keskustelussa, joten tutkijan rooli ei heidän mukaansa missään tapauksessa häivyty haastattelutilanteesta. Toisaalta haastattelutilanteet ja jakaumat saattavat kuitenkin olla paremmin vertailukelpoisia kuin esimerkiksi syvähaastattelut, mikäli kaikille jaotteluita tekeville annetaan mahdollisimman samanlaiset ohjeet. Tutkimuksen subjektiivisuus ja riippuvaisuus tutkijan valinnoista ei toki ole metodologisesti ongelma, mikäli sen suhteen ollaan avoimia ja valinnat ja näkökulmat perustellaan tutkimusraportissa. Kritiikin kärki kohdistuu erityisesti tutkimusraportointiin, joka Kampenin ja Tamásin (2014, 3121) mukaan on usein täysin riittämätöntä ja tärkeitä valintoja itsestään selvinä esittävää.

Kampen ja Tamás tiivistävät kritiikkinsä Q-menetelmän hybridiluonteeseen: ”Q, yhdistäessään kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen, perii molemmilta niiden heikkoudet, reduktionismin ja subjektiivisuuden” (Kampen & Tamás 2014, 3121; käänös A.P.). Vaikka kommentti on tyly ja tutkijoiden yleisluonnehdinta Q-menetelmästä lähinnä tyrmäävä, on sitä silti hyödyllistä kuunnella. Metodologinen kritiikki on tärkeä muistutus siitä, että mikään menetelmä ei vastaa tieteellisen tutkimuksen vaatimuksiin aukottomasti kaikissa tilanteissa, vaan jokaisessa

menetelmässä on omat heikot kohtansa – mutta myös vahvuutensa. Näin kaikki tutkimusmenetelmät ikään kuin kritisoivat toisiaan kehämäisessä prosessissa (ks. Abbott 2004, luku 2). Tutkijan on tärkeää olla tietoinen myös siitä, mihin menetelmä ei sovellu ja olla valmistautunut erilaisten valintojensa perusteleminen.

Toisaalta Q-menetelmässä on myös monia etuja, jotka puolustavat menetelmän paikkaa muiden menetelmien joukossa. Haastateltavalle Q-metodologiseen tutkimukseen osallistuminen saattaa olla positiivinen kokemus. Väitejoukon luokittelu saattaa olla jopa mielekkäämpi tapa osallistua tutkimukseen kuin perinteiset haastattelut. Yksittäisiin ja erillisiin kysymyksiin vastaamisen sijaan haastateltava pääsee järjestämään useita samaan aihealueeseen liittyviä väitteitä keskenään ja tarkastelemaan omaa kokonaisnäkemystään asiasta. (van Exel ja de Graaf 2005, 3–4.) Q-menetelmä antaa siis osallistujille mahdollisuuden asemoida itseään keskusteluavaruudessa. Eduksi on luonnollisesti se, jos aihealue on vastaajalle tuttu. Q-menetelmä saattaa myös mahdollistaa heikommassa asemassa olevien pääsyn mukaan dialogiin tai ylipäänsä tutkimuksen kohteeksi. Q-menetelmä voi olla sopiva työkalu, jos tutkittavilla on vaikeuksia kertoa mielipidettään sanallisesti. Omien näkökulmien kertominen saattaa olla helpompaa Q-jaottelun avulla. (Sæbjørnsen ym. 2016, 29.)

Deliberaation eli tasapuolisen ja parhaiden perustelujen punnitsemiseen perustuvan keskustelun⁹ vaikutus ihmisten mielipiteisiin on nouseva tutkimusala, ja sitä sovelletaan monenlaisissa yhteiskunnallisissa prosesseissa kunnallisesta päätöksenteosta demokratiakasvatukseen. Q-menetelmä soveltuu monenlaisten deliberatiivisten prosessien tueksi (ks. Kampen & Tamás 2013, 3122; Baker & Jeffares 2013, 71; Aalto 2003a, 128). Q-menetelmän on esimerkiksi todettu soveltuvan hyvin ympäristöongelmien ja väestöräjähdyksen kaltaisten ilkeiden ongelmien ratkaisemiseen (ks. myös luku 3.3). Q-menetelmä voi olla osana ilkeiden ongelmien paikallisia ratkaisuprosesseja: sillä voidaan kartoittaa asianosaisia, selvittää eri näkemyksiä aiheesta ja mitata näkemysten muutosta dialogin seurauksena (Cuppen 2013, 135–138). Q-menetelmää voidaan siis käyttää sen ”perinteisessä” käyttötarkoituksessa näkökulmien ymmärtämisen edistäjänä, mutta myös enemmän ”välineellisessä” käyttötarkoituksessa asianosaisten valintatyökaluna ja dialogin vaikutusten mittaajana (Cuppen 2013, 152), tai Aallon sanoin ”sosiaalisen oppimisen väline(enä)” (Aalto2003b, 147). Tämän dialogia edistävän ominaisuutensa ansiosta Q soveltuu myös peruskoulun tulevaisuuskeskustelun tutkimukseen, sillä dialogia eri toimijoiden välille on usein peräänkuulutettu (ks. Hakala 2011 ja luku 3 tässä tutkimuksessa).

⁹ <http://www.deliberaatio.org>

5 TUTKIMUSASETELMA

Tässä luvussa esitellään tutkimuskysymykset ja tutkimusprosessin suunnitellut vaiheet.

5.1 *Tutkimuskysymykset*

Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on selvittää Q-menetelmän avulla, millaisia diskursseja tulevaisuuden koulusta kuuluu tutkimuksen tekohetkellä vuonna 2018. Toiseksi selvitetään, mistä kehittämissuunnista ollaan mahdollisesti yhtä mieltä. Kolmanneksi kysytään, mikä teema tai aihe keskustelusta mahdollisesti puuttuu.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Onko peruskoulun sidosryhmistä löydettävissä suhtautumistapojen erojen ja yhteneväisyyksien kautta erilaisia alaryhmiä eli diskursseja tulevaisuuden koulusta?
2. Mistä kehittämissuunnista ollaan yhtä mieltä?
3. Mitä näkökulmia keskustelusta tutkimushaastateltavien mielestä puuttuu?

Tulevaisuuden peruskoulun tutkimuksellisenä kehystäjänä ovat Jari Salmisen (2012) koulun pirulliset dilemmat. Varsinaisiin tutkimuskysymyksiin vastaamisen lisäksi tutkimuksen on myös mahdollista tuoda lisävalaistusta siihen, millaisina koulun seitsemän dilemmaa näyttäytyvät suhtautumistavoissa tulevaisuuden kouluun ja miten nykykeskustelu peruskoulusta suhteutuu koulun kehittämisen ikuisuuskysymyksiin.

5.2 *Tutkimuksen vaiheet*

Tutkimus toteutetaan Q-menetelmällä. Q-metodologinen tutkimusprosessi etenee kolmessa vaiheessa:

Ensimmäisessä vaiheessa kartoitetaan tulevaisuuden koulua koskeva keskusteluavaruus. Sitten tutkija kerää keskusteluavaruudesta väitteitä erilaisten analyttisten kysymysten avulla siten,

että väitteet liittyvät Jari Salmisen koulun dilemmoihin. Väitteistä tiivistetään tutkimukseen sopivan kokoinen väiteotos, jonka tulee kattaa tutkimuskohteen kannalta keskeiset diskurssin näkökulmat. Otoksen teemojen tasapainoisuus varmistetaan ristiintaulukoimalla Salmisen kouludilemmat ja Salonen-Hakomäen ym. (2016) koulun kolme tasoa siten, että väitteitä löytyy jokaisesta seitsemästä dilemmasta kaikilla kolmella tasolla. Väitteitä muodostetaan siis vähintään $7 \times 3 = 21$. Q-metodologisessa tutkimuksessa väitteitä on usein noin viisikymmentä (van Exel ja de Graaf 2005, 5), joten tutkimuksen lopullinen väitemäärä sijoittunee 21:n monikertojen välimaastoon 42:n ja 63:n välille siten, että otoksen tasapainoisuus säilyy.

Toisessa vaiheessa väiteotos toimii materiaalina haastatteluihin, joissa tutkimushenkilöt asettavat väitteet normaalijakaumaa muistuttavalle jakaumalle sen mukaan, miten suhtautuvat väitteisiin. Jaottelua ohjaa kysymys siitä, millaista tulevaisuuden koulua kohti nykyhetken koulua pitäisi vastaajan mielestä kehittää. Tutkimushaastateltavat valitaan Salonen-Hakomäen ym. (2016) kolmelta koulun tasolta: kansalliselta tasolta, koulujen tasolta ja pedagogiikan tasolta seuraillen tutkimuskirjallisuudessa tehtyjä jaotteluja peruskoulun sidosryhmistä sekä siten, että koulun monet osalliset tulevat katetuiksi pro gradu -tutkielmaan soveltuvassa mittakaavassa.

Kolmannessa vaiheessa eri haastateltavien mielipidejakaumia vertaillaan toisiinsa kvantitatiivisesti faktorianalyysin avulla. Siten saadaan selville, ketkä haastateltavista ovat jaotelleet väitteet samansuuntaisesti eli mitkä väitteet painottuvat, mitkä näkökulmat ja mielipiteet yhdistävät haastateltavia ja mitkä jakavat mielipiteitä. Haastateltavilta kysytään myös, mitä näkökulmia väiteotoksesta heidän mielestään puuttuu. Näin päästään lähemmäs vastauksia tutkimuskysymyksiin, joiden tavoitteena oli selvittää näkemysten perusteella muodostuvia ryhmiä (tutkimuskysymys 1), vastaajia yhdistäviä näkökantoja (tutkimuskysymys 2) sekä sitä, mitä näkökulmia keskustelusta kenties puuttuu (tutkimuskysymys 3).

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteutus. Tarkastelussa edetään Q-metodologisen tutkimusprosessin vaiheiden mukaisessa järjestyksessä, eli keskusteluavaruuden hahmottamisesta väiteotoksen tiivistämiseen, sen jälkeen tutkimushaastatteluihin, väitejaotteluiden faktorianalyysiin ja tulosten analyysiin.

Tutkimuskysymykset ovat, (1) millaisilla eri tavoilla peruskoulun sidosryhmät mieltävät tulevaisuuden koulun ja onko suhtautumistavoista löydettävissä erilaisia aladiskursseja, (2) mistä näkökulmista ollaan samaa mieltä sekä (3) mitkä näkökulmat peruskoulun tulevaisuuskeskustelussa ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Keskeinen lähtökohta Q-metodologiselle tutkimusprosessille on ollut näiden tutkimuskysymysten asettamat tavoitteet työskentelylle: mistä lähteistä muodostettu keskusteluavaruus ja siitä muodostetut väitteet sekä keiden peruskoulun sidosryhmien tekemät väitejaottelut palvelevat parhaiten tutkimuskysymyksiin vastaamista?

6.1 Keskusteluavaruus

Englanninkielisessä Q-menetelmää koskevassa kirjallisuudessa tutkimusaihetta koskevasta mielipidejoukosta käytetään nimitystä *concourse*¹⁰, jonka Pami Aalto (2003a, 119) on kääntänyt ”keskusteluavaruudeksi” ja Suvi Pulkkinen (2014, 11) pro gradu -työssään ”puheavaruudeksi”. Käytän tutkimuksessani Aallon keskusteluavaruus-termiä, sillä Pulkkinen termi perustuu osin hänen tutkimuksessaan käyttämäänsä Bourdieun käsitteistöön. Keskusteluavaruus nähdään Q-menetelmässä ”väiteuniversumina”, joka kattaa kaikki tiettyä aihetta koskevat väitteet (Aalto 2003a, 119).

¹⁰ ”’*Concourse*’ Merkitys 1: an act or process of coming together and merging. Merkitys 2: a meeting produced by voluntary or spontaneous coming together. Merkitys 3 a: an open space where roads or paths meet. Merkitys 3 b: an open space or hall (as in a railroad terminal) where crowds gather.” (Merriam-Webster.com Dictionary, haettu 28.11.2017)

Peruskoulun tulevaisuudesta keskustellaan monilla foorumeilla tieteellisistä julkaisuista populaariin mediaan ja nykyään myös sosiaalisessa mediassa. Tässä tutkimuksessa keskustelua lähestyttiin kartoittamalla keskeisiä keskustelijoita tai keskustelijaryhmittymiä ja valitsemalla keskustelulähteiksi heidän julkaisujaan. Viime vuosina on ollut tyypillistä, että peruskoulun tulevaisuutta ja kehittämistä on kokoonnuttu pohtimaan erilaisissa koulun sidosryhmien prosesseissa ja ryhmittymissä. Ryhmät ovat asettaneet toiminnalleen tavoitteita ja tehneet työskentelynsä perusteella erilaisia julkilausumia. Hankkeissa ja ryhmissä on ollut mukana lukuisia eri toimijoita koulutuksen eri osa-alueilta opetushenkilökunnasta viranhaltijoihin, etujärjestöjen edustajiin ja poliitikoihin. Tällaisiksi prosesseiksi voidaan lukea esimerkiksi opetussuunnitelman perusteiden laadintatyö sekä koulun järjestelmän ja toiminnan uudistamispyrkimykset. Tutkimushetkellä keväällä 2018 oli työnsä vasta päättänyt Peruskoulufoorumi, joka on osa opetusministeri Sanni Grahn-Laasosen johtamaa Opetus- ja kulttuuriministeriön Uusi peruskoulu -ohjelmaa. Edellisen hallituksen ja opetusministeri Krista Kiurun vastaavatyypinen ohjelma oli Tulevaisuuden peruskoulu – Uuteen nousuun!. Samaan aikaan esimerkiksi Opettajien ammattijärjestö OAJ on ruotinnut peruskoulun kehittämistä Pelastetaan peruskoulu -verkkosivustollaan sekä oppivelvollisuuden pituutta erikseen kokoamansa asiantuntijaryhmän kanssa, ja Kuntaliitto puolestaan lanseeraamassaan #hyväkoulu-keskustelussa. Opetushallituksen Kokeilukeskus pohtii koulujärjestelmän systeemistä muutosta, ja Sitra puolestaan koulutuksen tulevaisuutta ja elinikäistä oppimista erilaisissa ohjelmissaan. Muun muassa näiden tahojen julkilausumat olivat mukana tutkimuksen peruskoulua koskevan keskusteluavaruuden tekstilähteissä, ja niiden ympärille koottiin aineistoa myös muista lähteistä moniäänisyyden varmistamiseksi.

Peruskoulun tulevaisuutta koskevan keskusteluavaruuden koostamisen periaatteet olivat tässä tutkimuksessa:

1. Ajankohtaisuus. Julkaisut ja muu materiaali sijoittuu vuosiin 2015–2018 eli edellisen hallituskauden Tulevaisuuden peruskoulu-hankkeesta kuluvan hallituskauden Peruskoulufoorumiin ja keskeisten peruskoulun sidosryhmien tulevaisuuden koulu -aiheista materiaalia niiden väliseltä ajalta. Vaikka tarjolla oli paljon kiinnostavaa materiaalia hieman aikaisemmilta vuosilta¹¹, se jätettiin pois tutkimuksen rajaamiseksi.
2. Monenlaisen erityyppisen aineiston käyttäminen tärkeiden sidosryhmien mukanaolon varmistamiseksi.

¹¹ Kiinnostava olisi ollut esimerkiksi Jouni Välijärven ”Tulevaisuuden koulu – kouluton tulevaisuus?” teoksessa Pohjola, Kirsi. 2011. *Uusi koulu: oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos 2011.

Q-menetelmässä keskusteluavaruus voidaan koota monien erilaisten lähteiden yhdistelmistä ja on tavallista käyttää aineistona esimerkiksi kirjoitelmia (ks. Aalto 2003b, 135) tai ryhmähaastatteluja (ks. esim. Cuppen 2013). Tämän tutkimuksen väitteet koottiin liitteessä 3 luetelluista lähteistä. Lähteet muodostavat tämän tutkimuksen peruskoulun kehittämistä koskevan keskusteluavaruuden. Lähteissä oli mukana Opetus- ja kulttuuriministeriön, Sitran, OAJ:n ja Kuntaliiton julkaisuja ja www-sivuja, tieteellisiä artikkeleita ja niihin perustuvia www-julkaisuja sekä populaareja kirjoja. Lisäksi opettajilta ja luokanopettajaopiskelijoilta koottiin Padlet-mielipideaineisto.

Padlet-kyselyaineistojen keräämiseen päädyttiin, sillä opettajilta ja opettajaopiskelijoilta ei ollut muussa aineistossa selkeästi opettaja- tai opettajalähtöistä mielipidemateriaalia tulevaisuuden koulusta. Opettajien ammattijärjestön näkemyksiä voidaan pitää edunvalvontapainotteisina (ks. Hakala 2011, 51), ja Iina Herrasen (2015) pro gradu -työ luokanopettajien käsityksistä tulevaisuuden koulusta tarjosi vain yleisluontoisia tulevaisuudenkuvauksia luokanopettajaopiskelijoilta. Mukaan haluttiin siksi opettajien ja opiskelijoiden henkilökohtaisempia näkemyksiä. Padlet¹² on ilmainen verkkoalusta, jolla voi laatia esimerkiksi miellekarttoja tai kerätä kommentteja tai linkkejä. Padlettiin tehtiin sivu, jonne kuka tahansa linkin saanut pystyi lisäämään oman väitteensä siitä, mihin suuntaan tulevaisuuden koulua pitäisi kehittää. Opettajille ja luokanopettajaopiskelijoille tehtiin erilliset sivut.

Padlet-aineistojen keräys toteutettiin maaliskuussa 2018. Ensin menetelmää testattiin Tampereen yliopiston kasvatustieteiden maisterivaiheen menetelmäkurssilla maaliskuun alussa, ja 11 osallistujaa laati 23 tulevaisuuden koulu -aiheista väitettä Padlet-alustalle. Väitteiden muodostamista johdatti sama kysymys kuin haastatteluja myöhemmin: millaisen tulevaisuuden koulun suuntaan nykyhetken koulua pitäisi kehittää? Väitteisiin pyydettiin sisällyttämään sanapari ”tulevaisuuden koulu” jossakin sijamuodossa ja kohdassa, mutta muuta sisällöllistä ohjetta ei annettu. Varsinainen opettajaopiskelijoiden aineisto kerättiin maaliskuun puolivälissä Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden luennolla, jolla oli läsnä aineistonkeruuhetkellä 55 opiskelijaa. He tuottivat luentoa varten laaditulle tyhjälle Padlet-alustalle 51 väitettä tulevaisuuden koulusta. Myös testiaineisto sisällytettiin tutkimusaineistoon testattavien luvalla, ja yhteensä opiskelijoiden väitteitä tuli kahdesta ryhmästä 78. Opettajien Padlet-aineisto kerättiin 8.–11.4.2018 välisenä aikana, jolloin opettajia varten luotu Padlet-sivu oli muokattavissa. Linkki sivulle julkaistiin tutkimuspyynnön (liite 2) kera Facebook-yhteisöpalvelun opettajille suunnatussa

¹² www.padlet.com

ryhmässä ”Suomen opettajien ja kasvattajien foorumi #SOKF”, jossa on noin 12 300 jäsentä. Tutkimuspyyntö oli kohdistettu peruskoulun opettajille, mutta vastaajan ei tarvinnut todentaa, missä toimi opettajana vai toimiko ylipäättään. Oletetuilta opettajilta väitteitä tuli 19, eli verrattain vähän mutta kuitenkin monipuolisesti.

Tekstiaineistoa ja Padlet-aineistoa oli runsaasti, ja tutkimuksen kannalta olennaisten väitteiden löytämiseksi oli tarpeen laatia konkreettinen analyysityökalu. Sen avulla keskustelusta oli helpompi erotella tutkimuksen kannalta relevantit tulevaisuuden kouluun liittyvät teemat ja väitteet. Käytännössä analyysityökalu tarkoitti dilemmoittain ryhmiteltyjä analyyttisiä kysymyksiä, joiden avulla aineisto käytiin läpi. Niiden avulla aineistosta muodostui järkevän suuruinen peruskoulun tulevaisuutta koskeva väiteavaruus. Analyttiset kysymykset on esitelty taulukossa 2 dilemموjen mukaan jaoteltuna.

TAULUKKO 2. Analyttiset kysymykset tulevaisuuden peruskoulua koskevan keskusteluavaruuden hahmottamiseen Salmisen (2012) kouludilemmojen pohjalta.

Dilemma	Dilemmaa koskevat analyttiset kysymykset
Jatkuvuus/muutos	Mitä väitteitä aineistosta löytyy koulun suhteesta tulevaisuuteen tai traditioon? Mitä väitteitä aineistosta löytyy muutoksesta peruskouluun liittyen? Mitä asioita nimetään muutettaviksi? Kuka/keitä aineistossa nimetään muutoksen tekijöiksi? Miten muutoksen sanotaan tapahtuvan?
Julkinen/yksityinen	Mitä väitteitä aineistosta löytyy julkisten ja yksityisten toimijoiden roolista tulevaisuuden peruskoulussa?
Rinnakkais/yhteiskasvatus	Mitä väitteitä aineistosta löytyy inklusiosta tulevaisuuden peruskoulussa? Mitä väitteitä aineistosta löytyy tasa-arvosta tulevaisuuden peruskoulussa? (sukupuolten, ihmisryhmien jne. tasa-arvosta)
Systematiikka/spontaanius	Mitä väitteitä aineistosta löytyy keskittämisestä (suunnittelusta, strategioista) vs. paikallisuudesta (spontaaniudesta)? Mitä väitteitä aineistosta löytyy tehokkuudesta, laadunarvioinnista ja arvioinnista?
Erilaistuminen/eheys	Mitä väitteitä aineistosta löytyy erilaistumisesta ja moniarvoistumisesta tulevaisuuden peruskoulussa? Mitä väitteitä aineistosta löytyy yhtenäisyydestä ja homogeenisuudesta? Mitä väitteitä aineistosta löytyy dialogista ja yhteistyöstä? Mitä väitteitä aineistosta löytyy arvoista ja valinnoista?
Luonto/sosialisaatio	Mitä väitteitä aineistosta löytyy formaalista peruskouluinstituutiosta verrattuna muihin kasvatuksen järjestämisen tapoihin? Mitä väitteitä aineistosta löytyy hyvinvoinnista?
Pakko/vapaus	Mitä väitteitä aineistosta löytyy opettajan auktoriteetista tulevaisuuden peruskoulussa? Mitä väitteitä aineistosta löytyy oppilaiden valinnanvapaudesta? Mitä väitteitä aineistosta löytyy opettajan ja oppilaan suhteesta?

Keskusteluavaruuden lähteet käytiin läpi analyysityökalun avulla ja teksteistä kerättiin analyysityökalun kysymyksiin liittyvät väitteet taulukkolaskentaohjelmaan. Aineistosta poimittiin kohdat, joissa luonnehdittiin tulevaisuuden koulua eli kohdat, joissa viitataan tulevaisuuden koulun ominaisuuksiin tai sille esitettyihin vaatimuksiin tai toiveisiin analyysikysymysten ohjaamana. Löydetty väitteet ryhmiteltiin Salmisen dilemmojen alle niiden aihepiirin perusteella.

Kunkin dilemman alle sijoittuvat väitteet teemoiteltiin ja kustakin teemasta valittiin joko yksi väite, joka edusti parhaiten saman teeman väitteitä, tai valittiin useita erilaisia väitteitä, mikäli teemaan liittyi useita eri kantoja. Ylivoimaisesti suuri osa väitteistä esiintyi useammassa kuin yhdessä lähteessä, ja silloin väitettä ei enää kirjattu jokaisen uuden lähteen kohdalla ylös uudestaan, kun aineiston kylläntyminen oli todettu. Joukossa oli kuitenkin myös väitteitä, jotka esiintyivät vain yhdessä lähteessä ja pääsivät mukaan lopulliseen väiteotokseen juuri ainutlaatuisuutensa ansiosta.

Yhteensä väitteitä tuli keskusteluavaruuden läpikäyntivaiheessa ennen lopullisen väiteotoksen tiivistämistä 387.

6.2 Väitteet (Q-otos)

Suuresta väitejoukosta tiivistetään Q-jaotteluja varten yleensä noin 50 keskeisen väitteen otos, jota kutsutaan Q-otokseksi (van Exel ja de Graaf 2005, 5). Määrä riippuu tutkimuksen tavoitteista sekä käytetyistä teoriamalleista. Otos kuvaa keskustelun näkökulmat mahdollisimman monipuolisesti, ja on valmis esitettäväksi haastateltaville jaottelua varten.

Lopullinen väiteotos muodostetaan aineistosta jotakin tutkimusaiheeseen sopivaa teoreettista mallia seuraten tai sen perusteella, millaisia aiheita, teemoja tai kategorioita kartoitettavista lähteistä nousee (Sæbjørnsen ym. 2016, 19–20). Jos tutkija etenee sen perusteella, millaisia teemoja lähteistä nousee, keskustelun pääulottuvuuksia kuvaavan teoreettisen mallin voi rakentaa teemojen pohjalta itse (Aalto 2003a, 119). Ristiintaulukoimalla aihetta koskevia erilaisia ulottuvuuksia, esimerkiksi eri tasoja edustavia toimijoita ja sitä mihin puhe kohdistuu, tutkija voi rakentaa tietyn määrän ulottuvuuksia sisältävän mallin, jonka jokaiseen luokkaan tulee tietty määrä väitteitä (Aalto 2003a, 120). Teoreettinen malli, joko olemassa oleva tai itse rakennettu, on tärkeää, sillä intuition varassa luodun keskusteluavaruuden vaarana on jäädä yksipuoliseksi (Aalto 2003b, 135). Väiteotoksen muodostamisen tärkeimpiä kriteerejä on kattavuus. Väitejoukon tulisi olla sekä homogeeninen että heterogeeninen: homogeeninen siten, että kaikki väitteet liittyvät tutkittavaan aiheeseen, mutta heterogeeninen siten, että siihen sisältyy mahdollisimman monta erilaista näkemystä (Sæbjørnsen ym. 2016, 18). Tavoitteena ei ole vielä antaa kuvaa siitä, mitkä mielipiteet keskustelussa ovat yleisiä tai harvinaisia vaan tehdä otos keskustelussa esiintyvistä erilaisista näkemyksistä. Yleisyydellä tai harvinaisuudella ei vielä tässä vaiheessa ole merkitystä, sillä loppujen lopuksi on haastateltavien tehtävä antaa väitteille merkitykset lajittelemalla ne. (van Exel ja de Graaf 2005, 5; Aalto 2003a, 120)

Tässä tutkimuksessa käytettiin lopullisen väiteotoksen teorianmallina Salmisen (2012) seitsemää dilemmaa yhdistettynä Salonen-Hakomäen ym. (2016) malliin koulun kolmesta tasosta (pedagogiikka, koulu, yhteiskunta) (ks. luku 3). Eri ulottuvuudet on ristiintaulukoitu taulukkoon 3.

TAULUKKO 3. Tulevaisuuden koulua koskevan väiteotoksen teorianmalli. Salmisen (2012) ja Salonen-Hakomäen ym. (2016) pohjalta. Jokaiseen soluun 2–3 väitettä.

	Pedagogiikka	Koulu	Yhteiskunta
Jatkuvuus/muutos	2-3 väitettä		
Julkinen/yksityinen			
Rinnakkais-/yhteiskasvatus			
Systematiikka/spontaanisuus			
Erilaistuminen/eheys			
Luonto/sosialisaatio			
Pakko/vapaus			

Käytännössä lopulliseen väiteotokseen tavoiteltiin siis tasapainoinen määrä väitteitä kuhunkin taulukon soluun. Näin voitaisiin varmistua siitä, että kaikki dilemmojen näkökulmat tulevat otetuiksi huomioon väiteotoksessa eikä tutkimuksen ulkopuolelle jäisi olennaisia näkökulmia. Kaikkia mahdollisia peruskoulun kehittämiseen liittyviä näkökulmia on yhdessä tutkimuksessa mahdotonta kattaa, ja teorianmallin käyttö tähtää juuri näkökulman perusteltuun ja hallittuun rajaamiseen.

Lopullista väiteotosta tiivistettäessä väitteiden sanamuotoja yksinkertaistettiin luettavuuden helpottamiseksi. Tieto siitä, mistä lähteestä väite oli peräisin, kulki väitteen mukana ryhmittelyissä koko prosessin läpi. Lopullisia väitteitä väiteotokseen valittaessa pyrittiin mahdollisuuksien mukaan valitsemaan väitteitä useista erilaisista lähteistä.

Väitteiden muodostuksessa tärkeää on erityisesti laatia mahdollisimman yksiselitteisiä ja selkeästi subjektiivisia väitteitä, joihin on ylipäänsä mahdollista ottaa kantaa (Aalto 2003a, 119–120; Sæbjørnsen ym. 2016, 18). Huonoin väite on tosiasiaväite, vaikkapa *Suomessa on yli 5 miljoonaa asukasta*. Jos väite taas sisältää useita lähtöoletuksia ja ne ovat jopa ristiriidassa, voi haastateltavan olla vaikeaa ottaa siihen kantaa. Tällainen hankala väite voisi olla esimerkiksi:

Peruskoulun pitäisi olla mukavaa kaikille, ja siihen päästään parhaiten lisäämällä liikuntaa ja muita aktiviteetteja koulupäivään. Haastateltava saattaa olla samaa mieltä väitteen yhden osan kanssa ja eri mieltä toisen, ja silloin sen asettaminen yksiselitteiselle mielipidejakaumalle on lähes mahdotonta.

Väitteitä muodostettiin neljällä erilaisella tavalla, jotka esitellään esimerkkien avulla taulukossa 4. Taulukossa näkyy myös eri tavoin muodostettujen väitetyyppien lukumäärät. Väitteet olivat (a) suoria lainauksia keskusteluavaruuden aineistosta, (b) lainauksia jotka oli käännetty tasapainon vuoksi päinvastaisiksi, (c) väitteitä jotka oli muokattu tai yhdistelty useammasta lähteestä olennaisin sisältö säilyttäen tai jotakin keskeistä elementtiä painottaen, tai (d) väitteitä jotka oli keksitty. Lopullisessa väiteotoksessa suoria lainauksia ja keksittyjä väitteitä oli vähiten ja muokattuja/yhdisteltyjä väitteitä eniten. Yhdistelyillä ja muokkauksilla pyrittiin joissakin tapauksissa yksinkertaistamaan väitettä, joissakin taas tuomaan keskeiseen aineistoissa esiintyvään yleisväitteeseen selkeä subjektiivinen näkökulma, johon vastaajan olisi helpompi ottaa kantaa ja muodostaa mielipide. Muutamassa tapauksessa väitettä kärjistettiin hieman tarkoituksella, jotta se herättäisi ottamaan kantaa.

TAULUKKO 4. Esimerkit tutkimuksen neljän väitetyypin muodostamisesta.

Väitetyyppi ja lukumäärä otoksessa	Esimerkkiväite ja sen lähdeteksti(t)
Lainaus, 14 kpl	V16 Sosio-ekonomisesti heikompien alueiden kouluja diskriminoidaan positiivisesti eli ne saavat ylimääräistä rahoitusta. Opett.opiskelijoiden Padlet-aineisto: Tulevaisuuden koulussa huomioidaan enemmän koulujen lähiympäristö (sosioekonomiset asemat) ja niiden myötä resurssien jakaminen. OKM Peruskoulufoorumi 2018, 4: Lisätään positiivista diskriminointia haastaville toimintaympäristöille. OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 49: Sosioekonomisesti ja osaamissaavutuksiltaan heikkoja kouluja diskriminoidaan positiivisesti resurssein.
Käännetty, 5 kpl	V14 Oppilaita kohdellaan opetuksessa pääosin yhtenäisenä ryhmänä eikä erillisinä yksilöinä kouluinstituution joukkomuotoisen luonteen vuoksi. Opett.opiskelijoiden Padlet-aineisto: Tulevaisuuden koulussa tulisi huomioida joustavuus ja yksilöllisyys nykyistään paremmin. Simola 2015 ja Rajakaltio 2011, 62: koulun joukkomuotoisuuden käsite.
Muokattu/yhdistetty, 35 kpl	V15 Tulevaisuuden koulussa keskitetty ohjaus vähenee ja tekee tilaa paikalliselle ja yksilölliselle tavalle järjestää perusopetus. Kuntaliitto Sivistyksen suunta 2015, 16: Opetuksen järjestäjä päättää väljien reunaehtojen puitteissa perusopetuksen toteuttamisesta.
Keksitty, 2 kpl	V30 Erityisoppilaiden paikka on tuettuna yleisopetuksessa. Keksitty sillä perusteella, että vaikka inklusiosta ei ollut suoria lainauksia kovin paljon, se on ajankohtainen keskustelua herättävä teema ja keskeistä myös Salmisen 2014 rinnakkais-yhteiskasvatuksen luvussa.

Väiteotosta testattiin kahdella testijaottelulla, jotka tekivät Tampereen yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija sekä luokanopettajan työssä toimiva opettaja. Heiltä saadun palautteen perusteella väitteiden sanamuotoja hiottiin hieman joiltakin osin, mutta isoja muutoksia väiteotokseen ei tehty. Testijaotteluista saatu palaute otettiin huomioon myös haastattelurunkoa ja haastateltaville annettavaa lajitteluohjetta hiottaessa.

Lopullisen väiteotoksen kooksi muodostui lopulta 57. Aivan jokaiseen taulukon soluun ei löytynyt kolmea väitettä, kun taas yksittäisiin soluihin oli niiden laajuuden vuoksi perusteltua ottaa neljä. Väiteotos on kokonaisuudessaan listattu tutkimuksen liitteessä 4 lähteineen ja väitetyypeineen.

6.3 Haastateltavat (P-otos)

Kun tulevaisuuden koulua koskeva keskusteluavaruus oli tiivistetty väiteotokseksi, tehtiin tutkimushaastattelut. Käytän tutkittavista henkilöistä nimitystä ”haastateltava”, vaikka Q-metodologinen tutkimushaastattelu eroaa jonkin verran tavanomaisena mielletystä haastattelutilanteesta, jossa tutkija esittää kysymyksiä ja haastateltava vastaa niihin. Q-haastattelussa tutkimushenkilöiden päätehtävä on kysymyksiin vastaamisen sijasta asettaa Q-otos eli väitteet normaalijakaumaa muistuttavalle jakaumalle oman suhtautumistapansa mukaiseen järjestykseen.

Haastateltavien joukkoa eli P-otosta ei valita satunnaisesti, vaan kyseessä on strukturoidusti valittu joukko ihmisiä, joilla voidaan olettaa olevan mielipide tutkittavasta asiasta (van Exel ja de Graaf 2005, 6). Eduksi on, mitä enemmän haastateltavien mielipiteet poikkeavat toisistaan. Silloin on todennäköisempää löytää useampia erilaisia näkökulmia myös lopullisina tutkimustuloksina.

Tutkimuksen haastateltavajoukko valittiin peruskoulun erilaisista sidosryhmistä tutkimuskirjallisuudessa tehtyjen erilaisten sidosryhmäjaottelujen ohjaamana. Sidosryhmien valintaperusteena on se, että koulun monet äänet tulisivat kuulluiksi pro gradu -työhön soveltuvassa mittakaavassa. Tutkimuksen sidosryhmävalinnat on eritelty taulukossa 5. Tärkein kriteeri oli valita tutkittaviksi sidosryhmiksi ainakin ne, jotka esiintyivät kaikissa tutkimuskirjallisuuden jaotteluissa. Niitä olivat vanhemmat, opettajat, viranhaltijat ja poliitikot. Tässä vaiheessa tehtiin rajausta puoluepoliitikoiden jättämiseksi tutkimuksen ulkopuolelle pro gradu -työn laajuuden rajoittamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriö kuuluu peruskoulun poliittisen ohjauksen kategoriaan, joten sen perusteella poliitikkojen kategoriaa sivutaan. Vanhempien, opettajien ja viranhaltijoiden rinnalle haastateltavaryhmiksi valittiin lisäksi rehtorit, opettajankouluttajat, työmarkkinajärjestötoimijat sekä muut tutkijat ja keskusteluun osallistujat. Lisäksi mukaan haluttiin koulutuksen järjestäjän näkökulma. Kuntaliitto ei kuitenkaan vaikuttanut tahona sopivan mihinkään aiemmissa jaotteluissa esitetyistä kategorioista, joten lisäsin kategorialistaan koulutuksen järjestäjät ja heidän edunvalvojansa (taulukossa kursivoituna). Samaan kategoriaan kuuluisivat myös esimerkiksi kuntien sivistys- ja opetustoimenjohtajat, jos heitä olisi haastateltu.

TAULUKKO 5. Tutkimushaastateltaviin sisällytetyt peruskoulun sidosryhmät vertailtuna muutamaan muuhun tutkimukseen.

Peruskoulun sidosryhmä	Hakala 2011	Salminen 2012	Simola ym. 2017	Tämä tutkimus
Oppilaat	x	x		
Vanhemmat	x	x	x	x
Opettajat	x	x	x	x
Rehtorit	x			x
Koulun muu henkilökunta	x			
Opettajankouluttajat	x			x
Opetushallinnon viranhaltijat	x	x	x	x
Poliitikot	x	x	x	x
Työmarkkinajärjestötoimijat	x	x		x
Elinkeinoelämän edustajat	x			
Muut tutkijat ja keskusteluun osallistujat	x	x		x
Ideologiset ja uskonnolliset ryhmittymät		x		
Kansalaisjärjestöt		x		
Koulutuksen järjestäjät ja heidän edunvalvojansa				x

Tutkimushaastateltavien henkilövalinnoissa suunnittelun pohjana toimi edellä kuvatus sidosryhmäjaottelun pohjalta vuoden 2017 Peruskoulufoorumin toimintaryhmän kokoonpano. Toimintaryhmässä on ollut jäsenenä edustajat useista suomalaisista koulutuspoliittisista vaikuttajatahoista ja sidosryhmistä. Tutkimuksessa pyrittiin saamaan haastateltavaksi henkilöt, joille peruskoulun kehittämistehtävät olivat ajankohtaisia joko työnsä puolesta tai sen puolesta, että he olivat osallistuneet Peruskoulufoorumin toimintaan, usein molempia.

Koulun keskeisistä sidosryhmistä oppilaat olivat tärkein ryhmä, joka jäi tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Kuten opettajaopiskelijoilta ja opettajilta, myös oppilailta olisi ollut mahdollista kerätä väitteitä tulevaisuuden koulusta melko helpostikin esimerkiksi Padlet-verkkoaineistoksi, mutta tutkimus päädyttiin rajaamaan vain aikuisiin. Ratkaisu tehtäessä oltiin tietoisia siitä, että samalla toisinnetaan osittain useissa tutkimuksissa todettua ongelmaa, jossa koulun kehittämiskeskustelua ei käydä yhdessä opettajien ja oppilaiden kanssa vaan ikään kuin koulun arkitodellisuuden ulkopuolella (ks. esim. Siekkinen 2017; Hakala 2011). Tässä tutkimuksessa opettajat ovat kuitenkin mukana.

Haastateltavia oli yhteensä 15. Lopulliset haastateltavat eli P-otos on esitelty taulukoissa 6 ja 7, ensimmäisessä kansallisen tason toimijat (n=9) ja toisessa koulu- ja pedagogisen tason toimijat eli rehtorit ja opettajat (n=6).

Kaikilta haastateltavilta kysyttiin heidän suhtautumisestaan anonymiteettiin ja lupaa mainita haastateltavat tutkimusraportissa heidän omilla nimillään. Kaikki kansallisen tason osallistujat lupautuivat esiintymään tutkimusraportissa omilla nimillään, joskin kahden suostumus oli ehdollinen tutkimusraportin tarkastamiseen asti. Tarkastusmahdollisuus sekä tulosten kommentointimahdollisuus tarjottiin kaikille osallistujille heinä-elokuussa 2018. Koulu- ja pedagogiikkatason osallistujista eli rehtoreista ja opettajista osa halusi pysyä nimettöminä, ja siitä syystä kaikki anonymisoitiin tunnistamisen välttämiseksi ja tasapuolisuuden vuoksi. Osallistuneista kouluista kerrotaan tämän takia vain yleisluontoiset perustiedot.

TAULUKKO 6. Tutkimushaastateltavat: kansallisen tason osallistujat.

Sidosryhmä	Haastateltava	Organisaatio, asema
Vanhemmat	Ulla Siimes*	Vanhempainliitto, toiminnanjohtaja
Opettajankouluttajat / tutkijat	Tiina Soini-Ikonen	Kasvatustieteen tutkija, OPPI-tutkimusryhmän tutkimusjohtaja, Tampereen yliopisto
Opetushallinnon viranhaltijat	Anneli Rautiainen	Opetushallitus, Kokeilukeskus, johtaja
	Sanna Vahtivuori-Hänninen	Opetus- ja kulttuuriministeriö, projektipäällikkö
Työmarkkinajärjestötoimijat	Jaakko Salo*	OAJ, erityisasiantuntija
Muut tutkijat ja keskusteluun osallistujat	Tuomas Kurttila*	Lapsiasiavaltuutettu
	Iida-Maria Peltomaa	Opetussuunnitelma-asiantuntija, Otavan Opisto
	Jenna Lähdemäki	Sitra, asiantuntija, ennakointi
Koulutuksen järjestäjät	Leena Pöntynen*	Kuntaliitto**, erityisasiantuntija

* = mukana Peruskoulufoorumin toiminnassa 2016-2018

** = Leena Pöntynen siirtyi tutkimushaastattelun jälkeen kesäkuun 2018

alussa Teknologiaeteollisuuden koulutuspolitiikan johtavaksi asiantuntijaksi.

Tutkimukseen mukaan otetut koulut olivat kaksi suurta kaupunkikoulua Länsi-Suomen alueelta sekä yksi selvästi pienempi maalaiskoulu pienemmästä kaupungista Länsi-Suomen alueelta. Koulu- ja pedagogiikkatason haastateltavissa painottui alakoulu lähinnä tutkimuksen tekijän ammatillisen ja tutkimusintressin sekä tutkimuksen rajaustarpeen vuoksi. Tutkimukseen ei ollut mahdollista sisällyttää useampia haastateltavia yläkoulusta. Mukana opettajissa oli yksi aineenopettajan töitä luokanopettajan työn rinnalla tekevä opettaja.

Haastateltaviksi sattui nimikkeeltään apulaisrehtoreita, vaikka kummatkin hoitivat työssään alakoulun rehtorin tehtäviä pääasiallisesti. Samoista kouluista haastatellut rehtorit ja opettajat nimettiin samalla tunnistenumeraalla tutkimuksen raportointia varten, esimerkiksi ”Apulaisrehtori1” ja ”Opettaja1”. Maalaiskoulusta mukana oli kaksi opettajaa, jotka nimettiin tunnisteilla Opettaja3a ja Opettaja3b.

TAULUKKO 7. Tutkimushaastateltavat: koulu- ja pedagogiikkatason osallistujat.

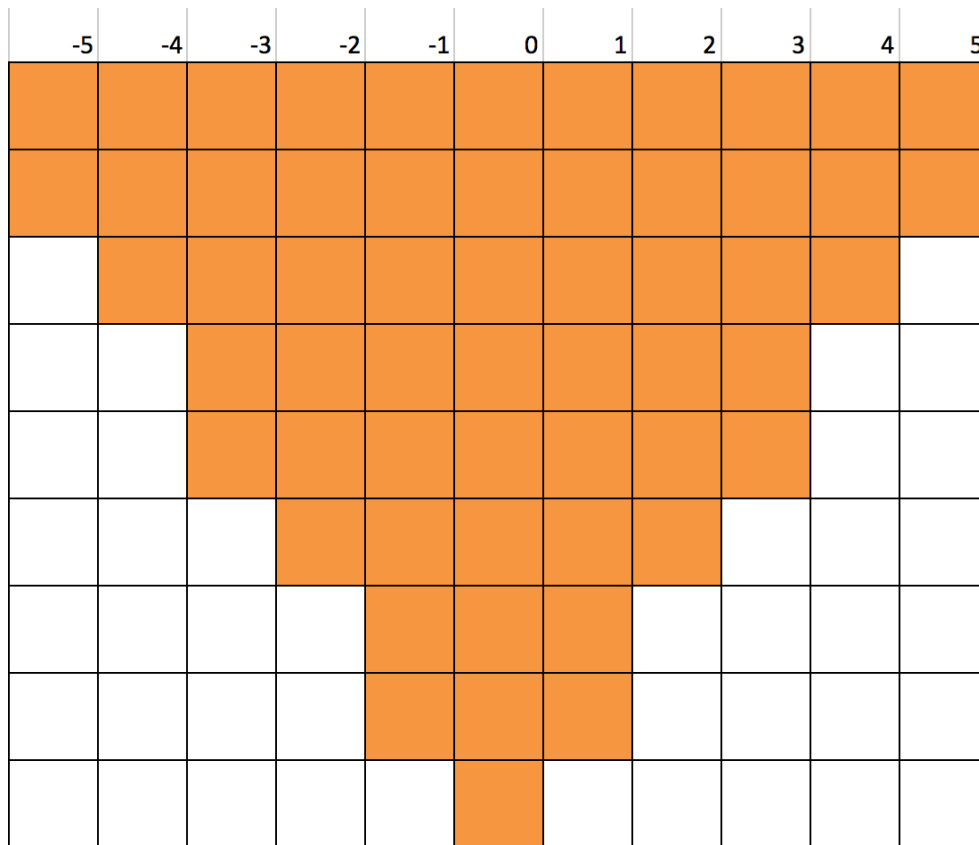
Sidosryhmä	Haastateltava	Organisaatio, asema
Rehtorit	Apulaisrehtori1	n. 700 oppilaan alakoulu suuressa kaupungissa, painotetun opetuksen luokkia, Länsi-Suomi
	Apulaisrehtori2	n. 1000 oppilaan yhtenäiskoulu suuressa kaupungissa (sis. 700 oppilaan alakoulu), paljon heikommasta sosioekonomisesta taustasta tulevia oppilaita, Länsi-Suomi
Opettajat	Opettaja1	Luokanopettaja, n. 700 oppilaan alakoulu suuressa kaupungissa, painotetun opetuksen luokkia, Länsi-Suomi
	Opettaja2	Luokan- ja aineenopettaja, n. 1000 oppilaan yhtenäiskoulu suuressa kaupungissa, paljon heikommasta sosioekonomisesta taustasta tulevia oppilaita, Länsi-Suomi
	Opettaja3a	Luokanopettaja, n. 10 vuotta opettajana, 200 oppilaan maalaiskoulu pikkukaupungissa, Länsi-Suomi
	Opettaja3b	Luokanopettaja, n. 25 vuotta opettajana, 200 oppilaan maalaiskoulu pikkukaupungissa, Länsi-Suomi

Haastatelluille lähetettiin kutsukirje tutkimukseen sähköpostitse (ks. liite 1) huhtikuun 2018 alussa. Kaikki kutsun saaneet kansallisen tason toimijat lupautuivat haastateltaviksi. Koulutasolla lähestyttiin kutsulla rehtoreita, joiden suostumuksen jälkeen kysyttiin samasta koulusta opettajaa haastatteluun. Yhdestä koulusta kieltäydyttiin haastattelukutsusta ajanpuutteen vuoksi, jolloin kutsu lähetettiin toiseen kouluun. Tutkimushaastattelut tehtiin huhti-toukokuun vaihteessa 24.4.–7.5.2018 välisenä aikana. Kansallisen tason toimijoita haastateltiin pääasiassa Helsingissä ja joitakin Tampereella heidän työpaikoillaan tai kahvilassa sekä koulutoimijoita omilla kouluillaan.

Haastateltavia pyydettiin tekemään Q-jaottelunsa oman organisaationsa näkemysten edustajana lukuun ottamatta pedagogiikkatason opettajia, jotka edustivat jaottelua tehdessään

pelkästään itseään ja omia mielipiteitään. Pyynnöllä pyrittiin muistuttamaan haastateltavaa siitä, että hänen henkilökohtaiset mielipiteensä saattavat erota hänen työroolinsa tai edustamansa organisaation mielipiteistä.

Väitteet oli numeroitu satunnaisessa järjestyksessä ja tulostettu pienille laminoiduille korteille yksitellen. Haastattelutilanne eteni neljässä vaiheessa: (1) Ensin haastateltavalle annettiin mahdollisuus kysyä tai kommentoida tutkimusta ja hänelle kerrottiin tutkimuksesta lyhyet perustiedot. Tutkimustilanteesta kerrottiin sen verran, että haastattelussa keskiössä ovat peruskoulun tulevaisuutta koskevat väitteet ja että niitä käsitellään kolmessa vaiheessa, lopuksi kommentoiden. (2) Sitten haastateltava kävi läpi väitteet ja jaotteli ne kolmeen pinoon: samaa mieltä, eri mieltä ja en osaa sanoa. (3) Sen jälkeen väitteet jaoteltiin tarkemmin jakaumalle, joka muistuttaa normaalijakaumaa. Jakauma on yleensä ruudukko, jonka ääripäissä (usein +5/-5 tai +4/-4) on tilaa harvemmille väitteille ja keskellä tilaa useammille. Haastatteluissa käytetty jakauma on esitelty kuviossa 1. (4) Haastattelutilanteeseen sisältyy olennaisena osana viimeisen vaiheen mahdollisuus kommentoida omaa jakaumaa ja ottaa myös kantaa siihen, mitä asioita keskustelusta ja väitteistä kenties puuttuu (van Exel ja de Graaf 2005, 6–7). Haastattelun alitus sekä kaksi jaotteluvaihetta olivat itsenäistä työskentelyä, jossa oli mahdollisuus kommentoida ja tutkija teki mahdollisista kommenteista muistiinpanot. Kommentointivaihe nauhoitettiin.



KUVIO 1. Q-jaottelussa käytetty jakaumakehikko, josta tummennetut ruudut jaottelualue, 57 ruutua.

Haastattelut kestivät kokonaisuudessaan noin puolesta tunnista puoleentoista tuntiin, ja nauhoitetut kommentointivaiheet 15–30 minuuttia. Haastateltavista suurin osa teki jaottelut itsenäisesti ja kommentoi vai harvakseltaan jaottelemisen aikana, mutta jotkut kommentoivat runsaasti läpi haastattelun. Kaikki käyttivät lopun kommentointimahdollisuuden hyväksi mielellään.

Haastattelutilanteessa tutkija pyrki ohjailemaan haastateltavan jaottelutehtävää mahdollisimman vähän ja antamaan tilan haastateltavan näkemyksille ja tavalle suorittaa jaottelu. Kaikille haastateltaville annettiin sama lajitteluohje, joka kuului seuraavasti:

Oheiset väitteet kuvaavat tulevaisuuden peruskoulua, vaikka sanoja 'tulevaisuus' tai 'koulu' ei ole joka väitteessä toistettu. Pyydän sinua miettimään nykyhetken koulua ja sitä, millaisen tulevaisuuden koulun suuntaan sinä / edustamasi organisaatio sitä haluaisit kehittää. Tavoitteenasi on kunkin väitteen kohdalla pohtia, minkä kehityssuunnan kanssa olet samaa mieltä ja minkä eri mieltä.

Testijaottelujen perusteella kaikille haastateltaville oli päätetty antaa lisäohje siitä, että jaottelussa on kyse otoksen väitteiden suhteutumisesta toisiinsa eikä absoluuttisesta totuudesta

haastateltavan ajattelusta peruskoulua kohtaan. Heille sanottiin, ettei sen takia tarvitse huolestua, mikäli esimerkiksi positiiviseen samaa mieltä -kasaan tulee enemmän väitteitä kuin negatiiviseen ja mikäli osa väitteistä näin ollen sijoittuu lopullisessa kehikossa ja pakotetulla normaalijakaumalla ikään kuin negatiiviselle puolelle.

Kommentointivaiheessa haastateltavia pyydettiin ensin kertomaan yleisesti omasta jaottelustaan, ja he kertoivat siitä vaihtelevan pituisesti. Sen jälkeen pyydettiin erityisesti kertomaan jakauman ääripäihin (+/-5, +/-4) sijoittuvista väitteistä ja siitä, mikä ohjasi haastateltavien ajattelua sinne asetettujen väitteiden kohdalla. Sitten haastateltava sai itse vapaasti nostaa esiin väitteitä, joita piti mielenkiintoisina, vaikeina tai ristiriitaisina. Lopuksi kysyttiin vielä, mikä peruskoulun tulevaisuuteen liittyvä kehityssuunta tai näkökulma haastateltavan mielestä väitteistä puuttuu. Osa haastateltavista ei nimennyt mitään, mutta useimmat nimesivät yhden ja muutama useampia.

Muusta ohjeistuksesta ja kannanotoista kuten myös keskustelusta väitteiden sisällöstä pidättäydyttiin haastattelutilanteen samanlaisuuden varmistamiseksi kaikille osallistujille. Tutkija joutui hillitsemään itseään mielenkiintoisten kommenttien kohdalla ja pyrki pitäytymään neutraaleissa ”kerrotko siitä hieman lisää” -johdatteluissa. Tavoitteena oli, että kaikki haastateltavat kertoisivat väitteisiin kohdistuvat kommenttinsa omasta aloitteestaan hyvin yleisluontoisten kehotusten perusteella.

Haastatteluiden kommentointiosiot äänitettiin ja litteroitiin sana- mutta ei äännetarkasti. Osan haastatteluista litteroi korvausta vastaan toinen kasvatustieteiden opiskelija ja osan yhteisöpedagogi. Heidän käsittelemiltään haastateltavilta kysyttiin lupa toisen henkilön käsitellä haastattelunauhoitetta. Kaikki anonyymit haastattelut litteroi tutkija. Kun litterointityötä ulkoistetaan, on Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 141) mukaan erityisen tärkeää antaa tarkat ohjeet ja seurata työn laatua alkuvaiheessa. Litteroijat perehdytettiin Q-menetelmään ja tutkimuksen aiheeseen teettämällä pienimuotoinen testijaottelu tutkimuksen väitteillä, ja tutkija tarkasti ensimmäisen litteroidun haastattelun ennen työn jatkamista.

6.4 Faktorianalyysi

Kun haastatteluaineisto oli kokonaisuudessaan valmis ja litteroitu, tehtiin varsinainen Q-analyysi siihen suunnitellulla tilastollisella ohjelmalla (Peter Schmolckin PQMethod¹³). Ohjelmaan syötetään väitteet sekä jaotteluissa käytetyn kaavion muoto, jonka jälkeen tehdään faktorianalyysi.

¹³ <http://schmolck.org/qmethod/>

Löydettyjä faktoreita on mahdollista tarkentaa automaattisilla tai harkinnanvaraisilla rotaatioilla, ja sen jälkeen ohjelma tekee lopullisen Q-analyysin, joka syventää tietoa faktoreista.

Tässä tutkimuksessa faktorien määrittämiseksi tehtiin pääkomponenttianalyysi (PCA, Principal Component Analysis). Eri lähteissä mainitaan yleisimpänä menetelmänä faktorien löytämiseen joko Q-menetelmälle perinteinen sentroidianalyysi (esim. Watts & Stenner 2005, 80–81; Aalto 2003b, 140) tai uudempi vaihtoehto pääkomponenttianalyysi (esim. Kampen ja Tamás 2014, 3111–3112). Kummatkin kuuluvat nk. faktorianalyysiperheeseen, jonka menetelmien tavoitteena on tiivistää tutkimusaineiston tarjoamaa monimuotoista tietoa tulkittavissa oleviksi ryhmiksi (Metsämuuronen 2003, 517). Metsämuuronen (2003, 518) muistuttaa asianmukaisten termien käytöstä tulosten raportoinnissa: vain varsinaisen faktorianalyysin (*Exploratory Factor Analysis*) tuloksena on faktoreita. Pääkomponenttianalyysin tuloksena on pääkomponentteja ja sentroidianalyysin tuloksena sentroideja. Q-menetelmässä on kuitenkin tavallista käyttää yleisemmän tason faktori-nimitystä myös silloin, kun tulkittavat ryhmät on saatu pääkomponentti- tai sentroidianalyysin tuloksena (ks. esim. Pitkänen 2017; Pirkkala 2017; Aalto 2003b; Pulkkinen 2014; englanniksi esim. Cuppen 2013). Sen takia tässäkin tutkimuksessa käytetään luettavuuden ja Q-perinteeseen mukautumisen vuoksi faktori-nimitystä, vaikka tehty analyysi on pääkomponenttianalyysi.

Faktorianalyysin ideana on selvittää, ketkä osallistujista ovat jaotelleet väitteitä samantyyppisillä ja ketkä toisista poikkeavilla tavoilla. Tilasto-ohjelma vertailee jakaumia keskenään, ja yhteneväisyyksiä jakaumien välillä voidaan tulkita erilaisina ryhminä eli faktoreina. Faktoreita tulkitaan palaamalla väitteisiin. Mitkä väitteet ja millainen suhtautuminen niihin toimivat pohjana millekin faktorille? Mikä on faktorin asiasisältö ja millaisia tulkintoja siitä voidaan tehdä? Faktorit ovat siis yksi tapa kertoa, millaisia asenneulottuvuuksia, representaatioita tai diskursseja osallistujat heijastelevat Q-jaotteluissaan (Aalto 2003a, 122–123).

Olennaista faktorianalyysissä on se, että henkilöiden sijaan toisiinsa vertaillaan väitejaotteluita. Niinpä sama henkilö saattaa tietyn mielipiteensä (eli sen, mihin kohtaa jakaumaa on asettanut tietyn väitteen) kanssa korreloida yhden henkilön kanssa, mutta toisen mielipiteensä kanssa korreloikin toisen henkilön kanssa. Vertailussa eivät siis ole ihmiset kokonaisina, jakamattomina mielipideyksiköinä, vaan mielipidejakaumat. Sama henkilö voi olla osallisena useammassa diskurssissa, joita analyysin tuloksena löytyy. Useissa Q-tutkimuksissa faktoreiden virheellisesti ajatellaan edustavan tutkittavia henkilöitä, vaikka ne edustavat diskursseja ja näkemyksiä (Kampen & Tamás 2014, 3116). Q-faktorianalyysin terminologiassa siis faktoreille latautuvat henkilöiden tekemät jaottelut, ja jaotteluiden yksittäisillä väitteillä on pistemääriä faktoreilla (Schmolck 2014).

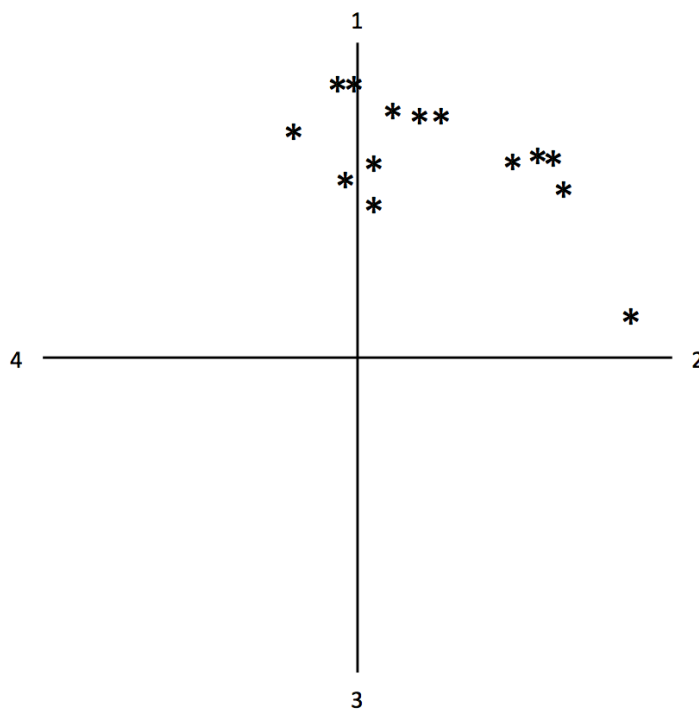
Ensin aineistolle suoritettiin kokeilumielessä sekä sentroidi- että pääkomponenttianalyysi. PQMethod pystyy analysoimaan kaikkiaan kahdeksan faktoria, mutta ne eivät kaikki useimmiten ole mielekkäitä. Aineistosta löytyvien faktorien valitsemiseen lopulliseen analyysiin on kaksi selkeää numeerista perustetta. Faktori kannattaa ottaa mukaan analyysiin, jos sen ominaisarvo (*eigenvalue*) on yli yhden, ja vähintään kaksi väitejaottelua latautuu faktorille merkitsevästi (Watts & Stenner 2005, 81; ks. myös Metsämuuronen 2003, 523). Kahdeksan faktorin joukosta sentroidianalyysi tuotti tuloksen, jossa merkitseviä latautumisia oli vain kahdelle faktorille, joten lopulliseksi analyysitavaksi valittiin pääkomponenttianalyysi, koska se tuotti kolmen faktorin tuloksen. Useampien faktorien avulla haluttiin useampien mielipiteiden kirjoon tuloksissa.

Kolmelle faktorille tehtiin PQMethod-ohjelmalla useita testirotaatioita sen selvittämiseksi, millainen ratkaisu olisi tutkimuskysymysten kannalta mielekkäin. Rotaatio tarkoittaa sitä, että eri faktorien raja-alueita säädetään symmetrisesti hieman, jolloin faktoreiden sisälle sijoittuvat jaottelut osuvat selkeämmin vain yhdelle faktorille. Rotaatiota voi havainnollistaa vaikkapa esimerkillä kahdesta vierekkäin pöydällä olevasta makeiskasasta, jotka tulisi jakaa kahdelle syöjälle. Kämmenen voi kasojen jakamista varten asettaa kummankin kasan päälle yhtäaikaista ja jakaa kummankin kasan kahtia, mutta voi myös kääntää (eli rotatoida) kättä sen verran, että käsi osuu kasojen väliin. Silloin sillä voi kahmaista yhden kasan kerralla. Makeisten määrä tai kasojen suhde toisiinsa ei muutu, mutta kasojen hahmottaminen helpottuu. Samalla tavoin faktorirotaatioissa faktoreiden sisältö muuttuu selkeämmin hahmotettavaksi ja mielekkäämmiin analysoitavaksi.

Faktoreille tehtiin ensin ohjelman antama oletusarvoinen Varimax-rotaatio ja sen jälkeen ratkaisua rotatoitiin harkinnanavaraisesti. Näin aineistosta luotiin kolme erilaista testianalyysiä, joista valittiin mielekkäin tulos lopulliseen analyysiin. Analyysin tuloksen mielekkyys on tärkeä kriteeri, sillä periaatteessa väitejaotteluita voi vertailla ja ryhmitellä loputtoman monella tavalla. Tavoitteena on löytää sellainen tapa, joka palvelee parhaiten tutkimuksen tarkoitusta ja tavoitteita sekä vastaa parhaiten tutkimuskysymyksiin. Faktoreiden mielekkyyttä pohdittiin vertailemalla testianalyysien faktoreille latautumisten määriä, faktoreiden reliabiliteetteja ja korrelointia keskenään, faktoreita määrittäviä keskeisimpiä väitteitä sekä konsensusväitteiden määrää. Syynä kahden muun testianalyysin hylkäämiseen olivat liian monen vastaajan tippuminen pois faktoreilta ja kolmannelle faktorille jäävien jaotteluiden pieni määrä (vain kaksi). Toisaalta yhdessä hylätyssä testianalyysissä faktorien välinen korrelaatio oli pienempi kuin valitussa analyysissä, mikä tarkoittaa, että siinä faktorien välillä olisi ollut isompia eroavaisuuksia. Tärkeintä kaikissa kolmessa testianalyysissä oli kuitenkin se, että suurin osa testianalyyseissä esiintyvistä faktoreita määrittävistä väitteistä oli samoja, ja faktoreille sijoittuvat jaottelut olivat samoja, eli sinänsä

kolme testianalyysiä olivat melko lähellä toisiaan. Minkä tahansa valitseminen lopullisen analyysin kohteeksi olisi siis tuottanut samansuuntaisen (joskaan ei saman) lopputuloksen.

Pääkomponenttianalyysi tuotti kolme faktoria, joiden ominaisarvo oli yli yhden: Faktori 1: ominaisarvo 7.7450, Faktori 2: 1.4771, Faktori 3: 1.0582. Ensimmäiselle faktorille latautui merkitsevästi 9 vastaajaa, toiselle 3 ja kolmannelle 3 eli kaikki 15 jaottelua latautuivat merkitsevästi jollekin faktorille. Kolme faktoria selittää aineiston varianssista yhteensä 69 %, ja siitä ensimmäisen faktorin selitysosuus on 36 % ja kahden muun faktorin 17 % ja 16 %. Ensimmäinen faktori on siis selkeästi tärkein ja kaksi muuta faktoria voidaan osuuksiensa perusteella nähdä ensimmäistä faktoria täydentävinä. Kolmen faktorin yhteinen selitysosuus on riittävä (vrt. esim. Pirkkalan 2017 väitöstutkimuksessa yhteinen selitysosuus 52 % ja Pitkäsen 2017 tutkimuksessa 40 %). Rotaation merkitystä kuvaa hyvin se, että ilman rotaatiota ensimmäisen faktorin selitysosuus oli 52 % ja kahden muun yhteensä alle 20 %, mutta rotaation jälkeen selitysosuudet tasapainottuivat.



KUVIO 2. Havainnekuva lopullisesta faktorirotaatiosta. Kuva havainnollistaa, miten jaottelut asettuivat ikään kuin jatkumolle sen sijaan että olisivat olleet selkeitä ryhmiä erillään toisistaan. Lopulliset kolme tulkittua faktoria muodostuivat havainnekuvasa näkyvistä kolmesta ryhmittymästä, joihin 15 jaottelua ovat jakautuneet.

Taulukossa 8 on tutkimuksen faktorimatriisi eli keskeisin Q-analyysin tulkintatyökalu. Siinä näkyvät tutkimuksen 15 jaottelua nimettynä haastateltavien mukaan. Kolmessa sarakkeessa näkyvät kolme lopullista faktoria. Faktoreiden ja jaotteluiden risteyskohdassa näkyy kunkin jaottelun tietyllä faktorilla saama lataus, eli miten vahvasti jaottelu on samankaltainen kyseisen faktorin *faktorikuvauksen* kanssa. ”Kaikki faktorille tilastollisesti merkittävästi (sic) latautuneet Q-lajittelut vaikuttavat faktorikuvauksen sisältöön sillä painoarvolla, millä ne ovat latautuneet kyseiselle faktorille. Faktorikuvaus on ikään kuin kuvitteellinen Q-lajittelu, jonka kaikki kyseiselle faktorille latautuneet vastaajat ovat täyttäneet yhdessä.” (Pirkkala 2017, 37.)

Latautumisen merkitsevyys on indikoitu taulukossa lihavoinnilla ja asteriskilla. Merkitsevyys ($p < 0,01$) lasketaan kaavalla $2,58(1/\sqrt{15}) \approx 0,666^{14}$, mikä tarkoittaa, että jos jaottelun lataus ylittää 0,67, on vain yhden prosentin riski, että jaottelu olisi sijoittunut faktorille sattumalta. Mikäli siihen ei päästä, voidaan käyttää tasoa $p < 0,05$, joka lasketaan kaavalla $1,96(1/\sqrt{15}) \approx 0,506^{15}$. Siispä faktorilatauksen ylittäessä arvon 0,50 on 5 %:n mahdollisuus, että jaottelu olisi sijoittunut faktorille sattumalta. Näiden raja-arvojen perusteella nähdään, että faktorille 1 sijoittuu yhdeksän jaottelua, joista kolme (Ulla Siimes, Opettaja1 ja Opettaja2) on merkitseviä ainoastaan tasolla $p < 0,05$. Faktorille 2 sijoittuu kolme jaottelua ja faktorille 3 niin ikään kolme jaottelua. Huomataan myös, että Ulla Siimeksen jaottelu latautuu jonkin verran myös kahdelle muulle faktorille, ja Sanna Vahtivuori-Hänninen ja Leena Pöntynen kolmosfaktorin lisäksi ykkösfaktorille. Opettaja 2 latautuu ykkösfaktorin lisäksi kakkosfaktorille ja Tiina Soini-Ikonen ykkösfaktorin lisäksi kolmosfaktorille. Anneli Rautiaisen jaottelu latautuu kakkosfaktorin lisäksi kolmosfaktorille. Siitä faktorista, jolle jaottelu on latautunut eniten, käytetään tässä tutkimusraportissa nimitystä jaottelun ensisijainen faktori, ja muista nimitystä toissijainen faktori.

Latautumiset heijastavat rotaatiokuviossa näkyvää suhtautumistapojen liukumaa, eli erillisiin mielipideklustereihin sijoittumisen sijaan jaottelut muistuttavat osin toisiaan ja sekoittuvat. Tätä tarkastellaan lähemmin seuraavassa luvussa 7 Tutkimuksen tulokset. Osittaisesta päällekkäisyydestä huolimatta faktoreiden reliabiliteetti eli luotettavuus on kuitenkin erinomainen arvojen ollessa välillä 0,92–0,97. Muuttujien kokonaisreliabiliteetti on 0,80¹⁶. Faktoreiden keskivirheet vaihtelevat välillä 0,17–0,28.¹⁷

¹⁴ $2,58(1/\sqrt{n})$, jossa n on jaottelujen lukumäärä (Watts & Stenner 2005, 87–88).

¹⁵ $1,96(1/\sqrt{n})$, jossa n on jaottelujen lukumäärä (Watts & Stenner 2005, 87–88).

¹⁶ Composite Reliability (reliabiliteetti) F1 0.970, F2 0.923, F3 0.923. Average Rel. Coef. (kokonaisreliabiliteetti) 0.800.

¹⁷ S.E. of Factor Z-Scores (keskivirheet) F1=0.174, F2=0.277, F3=0.277.

TAULUKKO 8. Haastateltavien lataukset kolmelle faktorille: faktorimatriisi.

Q-jaottelu	1	2	3
Opettaja 2	0.5611*	0.5388	0.0724
Rehtori 2	0.4561	0.6397*	-0.0067
Opettaja 3a	0.7031	0.2754	0.2869
Opettaja 3b	0.8612	0.0966	0.2613
Opettaja 1	0.5795*	0.4892	-0.0580
Tiina Soini-Ikonen	0.6666	-0.0044	0.5326
Iida-Maria Peltomaa	0.8293	0.2461	0.0398
Sanna Vahtivuori-Hänninen	0.5039	0.1789	0.5919*
Ulla Siimes	0.5191	0.3879	0.4668
Jenna Lähdemäki	0.4087	0.3955	0.5844*
Jaakko Salo	0.7306	0.1351	0.3762
Anneli Rautiainen	0.0166	0.6593*	0.6099
Tuomas Kurttila	0.8290	0.1637	0.1610
Leena Pöntynen	0.5031	0.2767	0.5895*
Rehtori 1	-0.0672	0.7436	-0.3321
Varianssin selitys-%	36	17	16

Lihavointi osoittaa merkitsevästi latautunutta jaottelua tasolla $p < 0.01$ ($2,58(1/\sqrt{15}) \approx 0,666$).

Lihavointi ja asteriski (*) osoittaa merkitsevästi latautunutta jaottelua tasolla $p < 0.05$ ($1,96(1/\sqrt{15})$).

Faktorien väliset korrelaatiot paljastavat, että faktorit 1 ja 2 ovat keskenään selvemmin erilaisia, sillä niiden välinen korrelaatio on 0,38. Faktorit 1 ja 3 taas korreloivat keskenään niin selvästi (0,75), että niissä vaikuttaa korrelaatiomatriisin perusteella olevan runsaasti yhtäläisyyksiä. Tämä näkyi myös harkinnanvaraisia rotaatioita tehtäessä, jolloin aineistosta ei erottunut selvästi kolmea erillistä ryhmää vaan yksi ryhmistä sijoittui kahden erillisen ryhmän välille (ks. kuvio 2). Sama ilmiö heijastuu faktorimatriisin osoittamissa kakkos- ja kolmosfaktorin saamissa latauksissa, joista kaikki paitsi yksi ovat merkitseviä vain tasolla $p < 0.05$. Yleensä faktorien välinen korkea korrelaatio puoltaa faktorien määrän pienentämistä (vrt. esim. Pitkänen 2017, 78), mutta näkökulmien osittaisesta lomittumisesta huolimatta faktorit haluttiin kuitenkin pitää analyysissä erillisinä toisistaan eikä yhdistää niitä yhdeksi faktoriksi. Sisällöllisen analyysin avulla haluttiin saada selvyyttä faktorien välisiin hienojakoisempiin eroihin.

Seuraavassa luvussa syvennetään ymmärrystä löydettyistä faktoreista ja muodostetaan analyysin perusteella vastaukset tutkimuskysymyksiin.

7 TULOKSET

Tutkimuksessa tavoitteena on selvittää Q-menetelmän avulla, millaisia suhtautumistapoja peruskoulun sidosryhmillä on peruskoulun tulevaisuuteen. Peruskoulun tulevaisuutta koskeva 57 väitteen väiteotos koottiin eri sidosryhmien tuottamista tekstilähteistä, ja tutkimushaastatteluihin väitteet jaotteli 15 haastateltavaa opettajista ja rehtoreista kansallisen tason peruskoulutoimijoihin. Jaottelut analysoitiin Q-menetelmää varten kehitetyllä tilastollisella ohjelmalla, joka tuotti tuloksena kolme väitejaotteluista hahmottuvaa faktoria.

Tässä luvussa kerrotaan tutkimuksen päätulokset. Tutkimuskysymyksinä oli selvittää, (1) onko peruskoulun sidosryhmistä löydettävissä suhtautumistapojen erojen ja yhteneväisyyksien kautta erilaisia alaryhmiä eli diskursseja tulevaisuuden koulusta, (2) mistä kehittämissuunnista ollaan yhtä mieltä ja (3) mitä näkökulmia keskustelusta tutkimushaastateltavien mielestä puuttuu. Tulosluvussa edetään lyhyen pohjustuksen jälkeen tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä, eli kuvaillaan tutkimustuloksina löytyneet kolme tulevaisuuden koulua koskevaa diskurssia ja sen jälkeen kerrotaan kaikkia vastaajia yhdistäneistä näkökannoista. Lopuksi pohditaan haastattelumateriaalin kautta peruskoulukeskustelusta puuttuvia tai vähemmälle painotukselle jääviä näkökulmia.

7.1 Tulosten tulkinnasta

Edellisessä luvussa kuvattujen kolmen faktorin numeeriset ominaisuudet kertovat vielä suhteellisen vähän itse tutkimuskohteesta. Lähemmäs diskurssien määrittelemistä päästään faktorikuvausten avulla. Faktorikuvauksessa tiivistetään, millaiset väitteet ja millainen suhtautuminen niihin on kullekin faktorille ominaista. Faktorikuvauksia vertailemalla päästään siis askel lähemmäs tutkimuskohteena olevia diskursseja eli mahdollisia jaettuja puhetapoja tulevaisuuden peruskoulusta. Tutkimuksen faktorikuvaukset on tiivistetty liitteeseen 5, jossa jokaisen väitteen kohdalla kerrotaan, millaisen pistemäärän se saa kullakin faktorilla niin kutsutussa faktorin ideaalijaottelussa.

On tarpeen korostaa, että tietyn väitteen saama faktoripistemäärä ei sinänsä kerro siitä, pidetäänkö sen kuvaamaa ilmiötä positiivisena vai negatiivisena, vaan paljastaa ainoastaan, miten

väitettä on käsitelty jaottelussa suhteessa muihin väitteisiin. Ei siis pidä suoraan päätellä, että tietylle faktorille latautuneiden jaotteluiden tekijät vaikkapa kannattaisivat yksityiskouluja, vaikka faktorin erottelevista väitteistä yksityiskoulut löytyisivätkin ja ne olisivat saaneet kyseisellä faktorilla positiivisempia pisteitä kuin muilla. Tiettyjen väitteiden hieman positiivisemmasta asemasta faktorikuvauksessa voidaan päätellä, että faktorin ideaalijaottelussa – joka sekään ei ole kenenkään vastaajan henkilökohtainen jaottelu – väite sijoittuisi muualle kuin ääripäähän, ei sen enempää. Väitettä tarkentava kommentti auttaa joskus määrittelemään suhtautumistapaa tarkemmin, mutta ei aina. Esimerkiksi kouluvalintakysymyksessä vastaaja saattoi pohtia asiaa monien nyanssien kautta, minkä takia päätyi sijoittamaan väitteen keskemälle jakaumaan. Ääripäähän vastaaja puolestaan sijoitti jonkin muun, kategorisempana pitämänsä väitteen. Joskus pohdinta taas johti päinvastaiseen tulokseen, mitä havainnollistaa Tiina Soini-Ikosen kuvaama ajatusketju:

Tuota mä mietin paljon, tuo 'vanhempien vapaus valita lapselleen koulu', koska tavallaan jotenkin ajattelen että eihän se nyt puhtaasti ole mikään huono asia. Ylipäätään, että ihmisellä on vapaus valita elämässään asioita, eihän sen nyt voi ajatella länsimaisessa sivistysvaltiossa olevan jotenkin huono asia. Mutta sitten kun siinä on jatko, että 'tärkeämpi arvo kuin koulujen tasavertaisuus', niin tämä kääntää sen. Tuossa ne on pistetty siillä tavalla rinnakkain, että sen on pakko olla tuolla (negatiivisessa päässä). –Tiina Soini-Ikonen

Sen lisäksi, että väitteen faktoripistemäärä ei kerro tyhjentävästi väitteeseen suhtautumisesta, diskurssien rajojen epämääräisyys lisää tulkinnan mahdollisuuksia. Esimerkiksi kakkosfaktorille latautuneiden jaotteluiden voidaan sanoa heijastelevan joustavuuden diskurssin piirteitä, mutta ne heijastelevat faktorien samankaltaisuuden vuoksi aina myös toisten diskurssien piirteitä. Ketään tietylle faktorille latautunutta ei siis voida nimetä pelkästään tietyn diskurssin “edustajaksi”, vaan voidaan ainoastaan sanoa, minkätyyppisiä suhtautumistapoja he heijastelevat jaottelussaan. Vaikkapa kakkosfaktorille selvemmin latautunut Apulaisrehtori 1:n jaottelu heijastelee kakkosdiskurssin suhtautumistapoja vahvemmin (kakkosfaktorin faktorilataus 0,73), kun taas ykkösfaktorille ensisijaisesti latautunut Opettaja3b heijastelee vähemmän (kakkosfaktorin faktorilataus 0,01).

Tekstissä on viitattu yksittäisiin väitteisiin kirjaimella V ja väitteen numerolla, esim. V45, sekä sulkujen sisällä ilmoitettu millaisen faktoripistemäärän väite saa kyseisellä faktorilla (asteikko –5 – +5). Tulkinnassa on pääsääntöisesti kiinnitetty huomiota vain väitteisiin, jotka saavat faktorilla korkeita positiivisia tai negatiivisia pisteitä (Aalto 2003a, 123). Väitelistaan merkitsevien väitteiden oheen on merkitty lyhenteellä myös, mitä seitsemästä dilemmasta se edustaa ja millä tasolla, pedagogiikan, koulun vai yhteiskunnan. Tutkimuksen kaikki väitteet ovat liitteessä 4.

Kun tutkimustuloksia katsoo koulun pirullisten dilemmaiden ja koulun eri tasojen näkökulmasta, ilmenee, että keskeisissä diskursseja määrittävissä väitteissä ja konsensusväitteissä esiintyy tasaisesti kaikkia seitsemää dilemmaa ja kaikkia koulun kolmea tasoa (pedagogiikka, koulu, yhteiskunta). Dilemmoista eniten esiintyy systematiikka/spontaanisuus (10 esiintymää) ja vähiten jatkuvuus/muutos ja pakko/vapaus (kummatkin 3 esiintymää). Lukumäärät eivät sinänsä kerro mitään ilmiöiden laajuudesta tai merkityksellisyydestä, vaan lukumäärät laskettiin vain sen selvittämiseksi, mihin dilemmoihin liittyviä väitteitä esiintyi faktoreita määrittävien väitteiden joukossa. Mikään dilemma tai taso ei saanut yliedustusta keskeisissä väitteissä tai teemoissa eikä mikään myöskään jäänyt selkeästi ilman edustusta. Niinpä tämän tutkimuksen perusteella voidaan kenties sanoa, että koulun seitsemän dilemmaa ovat jatkuvasti läsnä koulusta käytävässä keskustelussa ja koulun kehittämisen poliittisessa kamppailussa yhtä ajankohtaisina kuin tähänkin asti.

Tuloksia on havainnollistettu haastateltavien lainauksilla. Haastateltaville tarjottiin mahdollisuus tarkastaa omat lainauksensa sekä muutenkin osuutensa tutkimuksessa ennen tutkimuksen jättöä arvioitavaksi. Lainausten puhekielisyyttä ja murretta on häivytetty ja joitakin välimerkkejä on lisätty luettavuuden helpottamiseksi. Tieteellisessä raportoinnissa lainauksia voi Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 194) mukaan editoida, jos merkitystä ei muuteta.

7.2 Kolme diskurssia tulevaisuuden koulusta

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli, onko tutkimusaineistosta löydettävissä erilaisia tulevaisuuden peruskouluun liittyviä diskursseja. Faktoreihin ja faktorikuvauksiin perustuen esitän seuraavaksi kolme erilaista tulevaisuuden peruskoulua koskevaa diskurssia, jotka on nimetty faktorikuvauksista nousevien keskeisten väitteiden näkökulmia yhdistelemällä.

7.2.1 Tasa-arvoisen, kiireettömän kohtaamisen diskurssi (faktori 1)

Faktori 1:lle latautuu ensisijaisesti 9 väitejaottelua 15:stä, ja faktorin ominaisarvo on 7.75. Se selittää 36 % aineiston varianssista. Faktori 1 on nimetty sen sisältöä mukaillen tasa-arvoisen, kiireettömän kohtaamisen diskurssiksi.

Taulukossa 9 on esitelty kohtaamisen diskurssia keskeisesti määrittävät väitteet, joita tulkitsemalla on muodostettu kokonaiskuva diskurssin sisällöstä. Kohtaamisen diskurssin keskeisiä väitteitä yhdistää toivomus koulun kiireettömyydestä (V38; 5) ja harvempiin asioihin syventymisestä mieluummin kuin kiihtyvällä tahdilla useiden asioiden opettamisesta (V17; 3).

Näitä asioita pidettiin faktorille sijoittuvissa jaotteluissa tärkeinä, ja asia toistui myös haastateltavien kommenteissa. Kiireettömyys nähtiin keskeisenä hyvän koulun kriteerinä ja oppimisen mahdollistajana, mutta sen kuvattiin nykykoulussa jäävän suorittamisen jalkoihin. Kiireettämyyttä ja pysähtymistä kaivattiin vastapainoksi projektista toiseen hyppimiselle ja nopealle aiheesta toiseen etenemiselle, mitä kuvastaa mm. Opettaja2:n kommentti.

Tavallaan se, et aina ei olisi kiire johonkin. Ja kun saavutetaan, saadaan tehtyä joku projekti valmiiksi, niin sitten heti tehdään seuraava. Että tavallaan olisi myös aikaa nauttia ehkä siitä tekemisestä ja toisaalta myös niistä valmiista asioista, mitä yhdessä kasaan saadaan. –Opettaja 2

Koulua vaivaavan kiireen syyksi lapsiasiavaltuutettu Tuomas Kurttila arveli vaikeutta valita ja priorisoida monenlaisten sisältöjen välillä. Mikäli sisältöjä olisi vähemmän, niihin olisi enemmän aikaa keskittyä.

(Tavoitteena olisi) että me ollaan pystytty valitsemaan, että mikä on ydintä. Tehty sellaista ydinainesanalyysejä, jossa on juuri aikaa syventyä harvempiin asioihin. Eli koulupäivän rakenne on väljempi ja on enemmän aikaa niihin tärkeisiin asioihin. –Tuomas Kurttila

Myös tasa-arvo koulun tärkeimpänä arvona (V45; 4) korostuu tässä diskurssissa, vaikkakin tasa-arvoa pidettiin kaikissa diskursseissa tärkeänä.

Kielteisimmin kohtaamisen diskurssissa suhtaudutaan muihin diskursseihin verrattuna keskitetyn ohjauksen vähentämiseen (V15; –3). Tämä näkyi esimerkiksi toiveena yhteisesti määritellylle arvopohjalle tai ainakin kaikkein keskeisimmille arvoille, joita kaikilla olisi velvollisuus noudattaa.

Jos tasa-arvo on se järjestelmän keskeinen arvo, niin silloinhan ei voida sanoa, että nyt te voitte paikallisesti päättää olla seuraamatta sitä. Et olisi ikään kuin jotain muita arvoja. Tavallaan se seuraa mun mielestä tuosta (yhteisen arvopohjan) ajatuksesta. –Tiina Soini-Ikonen

Yksittäisten koulujen tekemät yksilölliset ratkaisut vaikuttavat siis tasa-arvoisen ja kiireettömän kohtaamisen diskurssissa olevan alisteisia keskitetyimmälle ohjaukselle. Niinpä diskurssista voi sanoa kaikuvaan pikemminkin sosiaalisen kuin yksilöllisen tasa-arvon elementtejä. Tätä havainnollistaa mm. Jaakko Salon kommentti:

(OAJ:ssä) ei kyllä uskota sellaiseen puheeseen, että et saataisiin laatua kun vaan normeja purettaisiin. Meillä on minimaaliset (lainsäädäntö)normit tällä hetkellä perusopetukseen. -- Että kyllä me ollaan sitä mieltä, että tavallaan sellainen tietty laadun vähimmäistaso pitäisi tarkkaan keskitetysti säädellä. Ja sitten sen jälkeen olisi eväät siihen vapauteen ja luovuuteen. –Jaakko Salo, OAJ

Myöskään peruskoululle vaihtoehtoisilla järjestelmillä spekulointi ei välttämättä kuulu kohtaamisen diskurssiin (V49; –3 ja V8; –5), kuten Ida-Maria Peltomaa havainnollistaa:

On mun mielestä tärkeää, että pystytään kehittämään valtakunnallisesti peruskoulua ilman, että se menee siihen tilanteeseen, että jotkut tahot kokee, että on pakko perustaa jotenkin sitä vastaan kapinoiva toinen (koulun järjestämisen) tapa. –Iida-Maria Peltomaa

Tälle faktorille ensisijaisesti latautuneet jaottelut olivat kaikki opettajat (Opettaja1, Opettaja2, Opettaja3a, Opettaja3b), koulutustutkija Tiina Soini-Ikonen, opetussuunnitelma-asiantuntija Iida-Maria Peltomaa, OAJ:n erityisasiantuntija Jaakko Salo, Vanhempainliiton toiminnanjohtaja Ulla Siimes sekä lapsiasiavaltuutettu Tuomas Kurttila. Opettaja 2 latautuu ykkösfaktorin lisäksi kakkosfaktorille ja Tiina Soini-Ikonen ykkösfaktorin lisäksi kolmosfaktorille. Ulla Siimeksen jaottelu latautuu melko tasaisesti kaikille kolmelle faktorille, ja kolmosfaktorille sijoittuneet OKM:n Sanna Vahtivuori-Hänninen ja Kuntaliiton Leena Pöntynen puolestaan kolmosfaktorin lisäksi toissijaisesti ykkösfaktorille.

Ensisijaisesti ykkösfaktorille latautuneiden joukko painottuu siis vahvasti opettajiin sekä heidän kanssaan tekemisissä oleviin tahoihin kuten OAJ:n Salo, ops-kouluttaja Peltomaa ja koulututkija Soini-Ikonen sekä toisaalta lasten ja perheiden kanssa tekemisissä olevat Vanhempainliiton Siimes ja lapsiasiavaltuutettu Kurttila. Mielenkiintoista tästä näkökulmasta on, että kumpikin tutkimuksessa mukana ollut rehtori sijoittui toiselle faktorille, vaikka myös he toimivat päivittäin opettajien ja lasten kanssa.

TAULUKKO 9. Tasa-arvoisen, kiireettömän kohtaamisen diskurssin (faktori 1) määrittävien väitteiden faktoripistemäärät (–5 – +5). (Lihavoidut merkitseviä tasolla $p < 0,01$. Muut merkitseviä tasolla $p < 0,05$.)

Väite	Väitteen luokka	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3
V38 Koulupäivän rakenteessa on enemmän tilaa kiireettömyydelle ja kohtaamiselle	SYSTEMAT-koulu	5	-1	0
V45 Tasa-arvo on tärkein koulun toimintaa ohjaava arvo	RINNAKKAIS-koulu	4	0	5
V17 Koulussa on aikaa syventyä harvempiin asioihin eikä opettaa lisääntyvää määrää asioita nopeammin	LUONTO-pedag	3	-3	0
V24 Tulevaisuuden koulua suojataan kaupallisilta vaikutteilta	JULKINEN-koulu	1	-2	-2
V23 Tulevaisuuden koulussa opetetaan enemmän taitoja ja vähemmän tietoja	ERILAISTUM-pedag	1	-2	-2
V15 Keskitetty ohjaus vahenee ja tekee tilaa paikalliselle ja yksilölliselle tavalle järjestää perusopetus	SYSTEMAT-yhteisk	-3	2	1
V49 Tulevaisuuden kouluja saattaa syntyä itseohjautuvasti oppiviin yhteisöihin	LUONTO-yhteisk	-3	2	-1
V8 Kouluinstituution sijaan saatamme tarvita uuden, vallankumouksellisen koulun	LUONTO-yhteisk	-5	-1	-1
V48 Koulu on hyväksyvä yhteisö, joka kannustaa erilaisuuteen	ERILAISTUM-koulu	4	2	2
V21 Koululle on määritelty yhtenäinen kansallinen arvopohja, jota seurataan paikallisesti	ERILAISTUM-yhteisk	2	-2	5
V18 Oppimista tapahtuu enemmän muissa ympäristöissä kuin luokahuoneessa - myös verkossa	PAKKO-koulu	0	4	2
V30 Erityisoppilaiden paikka on tuettuna yleisopetuksessa	RINNAKKAIS-koulu	-1	1	1
V11 Kulttuuriperinnon siirtäminen ja jatkuvuuden takaaminen on tärkeämpi osa tulevaisuuden koulun pedagogiikkaa kuin tulevaisuuteen valmistautuminen	JATKUVUUS-pedag	-2	-5	-4
V12 Toiminnan lahtokohtana ovat ensisijaisesti oppilaiden aloitteet, mielenkiinnon kohteet ja päätökset - ei aikuisten	PAKKO-koulu	-2	3	0

7.2.2 Yksilöllisesti joustavan peruskoulun diskurssi (faktori 2)

Faktori 2:lle latautuu ensisijaisesti 3 väitejaottelua 15:stä, ja faktorin ominaisarvo on 1,48. Se selittää 17 % aineiston varianssista. Faktori 2 on nimetty sen sisältöä mukaillen yksilöllisesti joustavan peruskoulun diskurssiksi.

Taulukossa 10 on esitelty yksilöllisesti joustavan koulun diskurssia keskeisesti määrittävät väitteet. Diskurssissa korostuu kaikille yhteisen peruskoulun rinnalla toive oppimisen henkilökohtaistamisesta sekä sosiaalisen tasa-arvon rinnalla toive yksilöllisen tasa-arvon edistämisestä. Tätä käsitystä heijastelevat mm. molemmat apulaisrehtorit samankaltaisissa kommenteissaan:

Tasa-arvo tietyllä lailla pitää tietysti säilyttää, mutta oppimisen suhteen ”kaikki oppii kaiken” - ajatuksesta voi jo ruveta sanomaan, ettei tule käymään niin. –Apulaisrehtori 1

Väite tasa-arvosta koulun tärkeimpänä ohjaavana arvona sijoittuu faktorikuvauksessa jakauman keskivaiheille (V45; 0), kun se kahdessa muussa diskurssissa on vahvasti jakauman positiivisessa ääripäässä. Väitteen sijoittaminen jakaumalle voi juontua vastaajan omasta tasa-arvokäsityksestä. Mikäli vastaajan käsityksessä painottuu perinteinen sosiaalinen tasa-arvokäsitys, jossa kaikille tarjotaan yhtä paljon samaa, vastaaja saattaa sijoittaa väitteen jakauman positiiviseen päähän korostaakseen tasavertaisuutta. Jos vastaaja taas henkilökohtaisesti mieltää tasa-arvon pikemminkin yksilöllisenä, joka tarjoaa jokaiselle omista lähtökohdistaan yhtäläiset mahdollisuudet edetä, on se saattanut ohjata väiteotoksen tasa-arvoväitettä kohti jakauman keskustaa. Tasa-arvo mielletään yksilöllisen joustavuuden diskurssissa kenties osana toisenlaista loogista jatkumoa kuin perinteisesti. Sen sijaan, että tasa-arvo olisi kaiken perimmäinen tavoite ja päämäärä, se onkin pikemminkin keino toiseen päämäärään, oppimiseen pääsemiseksi:

Tasa-arvo on koulun toimintaa ohjaava tärkein arvo. Mutta se ei tarkoita, että tasa-arvo yksin riittää, vaan se on enemmänkin keino ja väline hyvään osaamiseen ja siihen, että jokainen lapsi ja nuori voisi saavuttaa sen oman potentiaalinsa. Eli se ei ole pelkästään se tärkein arvo. –Sanna Vahtivuori-Hänninen

Yksilöllinen tasa-arvokäsitys ei kuitenkaan välttämättä tässä diskurssissa jousta niin pitkälle, että kaikille yhteisen koulujärjestelmän rinnalle toivottaisiin yksityistä koulujärjestelmää. Yhteisellä peruskoululla on esimerkiksi Anneli Rautiaisen mukaan edelleen arvoa:

On sellaisia merkkejä, että olisi intoa yksityiseen (koulujärjestelmään), ja voi olla että se tulee tapahtumaan. Mutta se ei ole mun mielestä näin pienen kansan etu. Me ei voida hukata ketään lasta. Me tarvitaan kaikkia. Mun mielestä se vahvuus peruskoulussa pitäis säilyttää, että se on se meidän järjestelmä joka käy kaikille, ja sitä henkilökohtaistamista tuodaan sinne mukaan. –Anneli Rautiainen

Tässä diskurssissa joustavuus näkyy paitsi suhtautumisena yksittäisiin koulun arkeen tai pedagogiikkaan liittyviin seikkoihin, myös siinä, miten diskurssissa suhtaudutaan moniin kiireettömän kohtaamisen diskurssin ääripäihin sijoittuviin väitteisiin. Siinä missä kiireettömän kohtaamisen diskurssissa normien koetaan tuovan turvaa, yksilöllisesti joustavan koulun diskurssissa lainsäädäntöönkin kaivataan joustavuutta ja erilaisten ratkaisujen mahdollistamista:

Mä toivoisin, että tulisi sellaista ketteryyttä tähän lainsäädäntöön, että kun kokeillaan jotakin ja todetaan mikä toimii ja mikä ei, niin se tieto saataisiin päätöksentekijöille. Ja päätöksen- tai lainsäädäntöprosessi voisi olla myöskin nopeampi ja ketterämpi. Että me ei oltaisi tekemättä uudistuksia sen takia, että sanotaan että lainsäädäntö estää sen. –Anneli Rautiainen

Lainsäädännön tason lisäksi myös opetussuunnitelmatasolle kaivataan tässä diskurssissa notkeutta, minkä pitäisi näkyä strategisen ajattelun laadun parantumisena koulumaailmassa:

Meidän pitää nopeammin strategisesti miettiä, mihin pannaan painopisteitä. Muttei tietysti jatkuvasti hyppienkään, mutta nykyinen koulujärjestelmä ei ehkä oo oikein notkea tämmöisissä strategisissa painotusten siirtämisissä. –Apulaisrehtori 1

Kouluvalinta mielletään yksilöllisyyden ja joustavuuden diskurssissa lähtökohtaisesti aavistuksen myönteisempänä asiana (V56; 0) kuin muissa diskursseissa, joissa sitä pidetään kategorisesti negatiivisena (molemmat muut faktorit -5). Tällä faktorilla ei myöskään yhtä vahvasti peräänkuuluteta kansallista arvopohjaa peruskoululle (V21, -2; vrt. muut faktorit 2 ja 5). Yksityinen koulujärjestelmä ei sekään ole tällä faktorilla samantyyppinen negatiivinen peikko kuin kahdella muulla (V44, -2; vrt. muut faktorit -4 ja -5). Kyseiset väitteet ovat siis tällä faktorilla saaneet arvoja jakauman puolivälin tuntumasta, kun muilla faktoreilla ne ovat saaneet arvoja ääripäistä, joissa oli vähemmän tilaa. Väitteiden saamat faktoripistemäärät eivät edelleenkään kerro siitä, pidetäänkö niiden kuvaamia ilmiöitä positiivisina vai negatiivisina, vaan ne paljastavat ainoastaan, miten väitettä on käsitelty jaottelussa suhteessa muihin väitteisiin.

Diskurssissa painoarvoa saa joustavuuden ajatus monella tasolla, muun muassa suhtautumisessa erilaisiin opetusmenetelmiin. Muita diskursseja myönteisempänä pidetään esimerkiksi oppiaineiden integroimista (V26; 4), digitaalisia työkaluja ja oppimisympäristöjä (V52; 3) sekä oppilaiden roolin ja aloitteiden korostamista (V12; 3). Erityisesti digitaalisuuteen kaivataan laaja-alaisempaa näkemystä:

On jotenkin aika rasittavaa, kun keskustelu (digitaalisuudesta) menee helposti siihen, että ”kouluihin iPadeja”. Kun pikemminkin ne on aivan fundamentaalitason kysymyksiä, että miten me päätetään reguloida teknologiaa tai mikä on meidän suhtautuminen tekoälyn kehitykseen. Mikä on ihmisen ja robotin välinen suhde, ja tämmöisiä ihan valtavia kysymyksiä. –Jenna Lähdemäki, Sitra

Muita faktoreita kielteisemmin tässä diskurssissa suhtaudutaan koulun muuttamiseen pikkuhiljaa ja varovasti (V41; -3), mikä tarkoittaa, että kannatusta saattaisi olla nopeammallekin muutokselle:

Täällä oli kysymys 'kertarysäyksellä vai vähitellen' niin varmaan reippaita askeleita ottaen pitää nyt ruveta uudistamaan yhdessä. Mutta uudistuksen täytyy lähteä alhaalta, se ei täältä ylhäältä käskyttämällä tule. Ja mun mielestä se, että me viilataan instituutiota vähän paremmaksi, ei tarkoita uudistusta. -Anneli Rautiainen

Myös koulun muuttamisen epävarma luonne tunnustetaan ja sitä kautta halutaan antaa mahdollisuuksia isommillekin kokeiluille – kenties sitä kautta myös epäonnistumisille:

Voi olla ihan hyvä, että kehittämistä tapahtuu pikku hiljaa ja traditiota viedään eteenpäin kokeilulla ja innovaatioilla, mut toisaalta jossain kohtaa voisi olla syytä kokeilla jotain isompaa ja heittääkin kokeiluluontoisesti asioita vähän pääläelleen. Siinä näkisi ja saisi kokemusta siitä, toimiiko se vai eikö se toimi. Usein kehittämistyö on sitä, että me yritetään suunnitella kauheen valmiiksi sitä, miten asiat menee ja oletetaan, että ”kun me näin tehdään niin tapahtuu näin”. Mutta eihän me koskaan tiedetä. -Ulla Siimes

Yksilöllisen joustavuuden diskurssissa on myös enemmän kannatusta edistyneiden oppilaiden huomioimiselle opetuksessa. Tasaisen hyviin oppisuorituksiin pyrkimiseen suhtaudutaan muita diskursseja nihkeämmin (V37, -4; vrt. muut faktorit -2):

(T)ärkeämpää on, että oppilas kehittyy suhteessa omaan vahvuuteen, omaan osaamiseen ja oppimiseen kuin se, että me jotenkin käännetään sivua yhtä aikaa. -Anneli Rautiainen

Kakkosfaktorilla halutaan pitää huolta taitotasosteikon kummastakin päästä, ei vain tasaisesta keskitasosta:

Molemmat. Sekä pitää huoli niistä heikommin pärjäävistä ja heidän osaamisensa kehittämisestä. Että myöskin pitää nurturoida hyviä oppilaita. Ei muuten nämä Pohjolan perukat säily asuttuna, jos ajatellaan, että pitää tasapäistää. -Sanna Vahtivuori-Hänninen

Tälle faktorille ensisijaisesti latautuneet jaottelut olivat Apulaisrehtori1, Apulaisrehtori2 ja Kokeilukeskuksen johtaja Anneli Rautiainen. Lisäksi Vanhempainliiton Ulla Siimeksen jaottelu latautuu melko tasaisesti kaikille faktoreille ja ykkösfaktorin Opettaja2 latautuu toissijaisesti faktorille kaksi. Anneli Rautiainen puolestaan latautuu kakkosfaktorin lisäksi faktorille 3.

TAULUKKO 10. Joustavan koulun diskurssia (faktori 2) määrittävien väitteiden faktoripistemäärät (-5 – +5). (Lihavoidut merkitseviä tasolla $p < 0,01$. Muut merkitseviä tasolla $p < 0,05$.)

Väite	Väitteen tyyppi	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3
V26 Oppiainejaosta on luovuttu ja opetus on integroivaa, aineperustaisen tietotaidon menettämisen uhallakin	ERILAISTUM-pedag	-1	4	-3
V5 Tulevaisuuden koulua ohjaava lainsäädäntö on kokenut perusteellisen uudistuksen	SYSTEMAT-yhteisk	-1	3	-2
V52 Digitaaliset työkalut ja oppimisympäristöt sekä tekoäly ovat keskeinen osa tulevaisuuden koulua	JULKINEN-pedag	0	3	0
V12 Toiminnan lähtökohtana ovat ensisijaisesti oppilaiden aloitteet, mielenkiinnon kohteet ja päätökset, ei aikuisten.	PAKKO-koulu	-2	3	0
V25 Koulun muutos tapahtuu ruohonjuuritasolta eli kouluista ylöspäin eikä valtiosta tai opettajankoulutuksesta käsin	JATKUVUUS-yhteisk	-2	1	-3
V45 Tasa-arvo on tärkein koulun toimintaa ohjaava arvo	ERILASTUM-koulu	4	0	5
V56 Vanhempien vapaus valita lapselleen koulu on tärkeämpi arvo kuin koulujen tasavertaisuus	RINNAKKAIS-yhteisk	-5	0	-5
V21 Koululle on määritelty yhtenäinen kansallinen arvopohja, jota seurataan paikallisesti	ERILAISTUM-yhteisk	2	-2	5
V9 Koulun toiminnassa arvostetaan ja tuodaan esiin akateemisten taitojen lisäksi yhtä lailla muita taitoja	LUONTO-koulu	2	-2	4
V44 Julkisen koulujärjestelmän rinnalla on vahva yksityinen koulujärjestelmä	JULKINEN-yhteisk	-4	-2	-5
V41 Paras tapa muuttaa kouluja on tuunata traditiota kokeiluilla, ei muuttaa kertaheitolla isosti	JATKUVUUS-koulu	0	-3	1
V37 Tavoitteena on tasaisen hyvät oppisuoritukset, huippujen valmentaminen ei ole koulun tehtävä	RINNAKKAIS-pedag	-2	-4	-2
V11 Kulttuuriperinnon siirtäminen ja jatkuvuuden takaaminen on tärkeämpi osa tulevaisuuden koulun pedagogiikkaa kuin tulevaisuuteen valmistautuminen	JATKUVUUS-pedag	-2	-5	-4

V35 Kaikkien oppilaiden ei tarvitse osallistua ja oppia samalla tavalla ja samoja asioita	PAKKO-pedag	1	5	2
V49 Tulevaisuuden kouluja saattaa syntyä itseohjautuvasti oppiviin yhteisöihin, jotka etsivät ratkaisuja yhteisöä koskettaviin ongelmiin	LUONTO-yhteisk	-3	2	-1
V55 Koulut erottautuvat omilla vahvuuksillaan ja erityispiirteillään sen sijaan, että koko maassa tavoiteltaisiin samanlaisia kouluja joka paikassa	ERILAISTUM-koulu	-2	1	-1
V51 Tulevaisuuden peruskoulun ensisijainen tehtävä on valmistaa nuoria työelämän vaatimuksiin	JATKUVUUS-yhteisk	-1	0	-2
V31 Koulussa panostetaan erityistoimin oppilaiden ja opettajien jaksamiseen	LUONTO-koulu	4	0	2
V14 Oppilaita kohdellaan pääosin yhtenäisenä ryhmänä eikä erillisinä yksilöinä kouluinstituution joukkomuotoisen luonteen vuoksi	LUONTO-pedag	-3	-5	-3

7.2.3 Yhteiskuntasidoksisen, tietoa käyttävän koulun diskurssi (faktori 3)

Faktori 3:lle latautuu ensisijaisesti 3 väitejaottelua 15:stä ja sen ominaisarvo on 1,06. Se selittää 16 % aineiston varianssista. Faktori korreloi melko korkeasti (0,75) ykkösfaktorin kanssa, eli faktorien sisällöt ovat lähellä toisiaan. Faktori 3 on nimetty sen sisältöä mukaillen yhteiskuntasidoksisen ja tietoa käyttävän koulun diskurssiksi.

Taulukossa 11 on esitelty yhteiskuntasidoksisen, tietoa käyttävän koulun diskurssia keskeisesti määrittävät väitteet. Myönteisesti suhtaudutaan ympäröivän yhteiskunnan rooliin koulun tehtävien mahdollistajana (V3; 3) ja koulun ja muun yhteiskunnan vuorovaikutuksen vahvistamiseen:

”Koulu ei ole saari” -tyyppinen ajatus, eli yhteistyö perheiden ja yhteistyö eri hallinnonalojen ja koulun välillä. Koulun ovien avautuminen niin et siellä on järjestötoimijoita ja kaikkia muita ammattilaisia, ja toisaalta opetuksen järjestäminen muualla kuin koulussa ja sen lisääntyminen vahvasti. –Jenna Lähdemäki

Tarve koulun avautumiseen ja yhteistyöhön eri hallinnonalojen välillä voi lisääntyä esimerkiksi koulun oppilasaineksen johdosta. Tuen tarpeiden lisääntyessä kaivataan entistä enemmän tukea koulun henkilökunnalle erilaisiin tehtäviin:

Sosioekonomisesti (koulun nimi poistettu) on alueella, jossa 30 prosenttia oppilaista on tuentarpeisia jollakin tavalla. Eli me ollaan hyvin kokonaisvaltaisten asioiden äärellä. Kun me puhutaan pedagogiikasta, me ei voida erottaa siitä lapsen ja nuoren kokonaista päivää. Eli koulu on siinä vain osa, jolloin meidän pitäisi saada paljon tiiviimmin tietyt toimijat ihan tänne koulun arkeen mukaan, jolloin vaikuttavuus olisi suurinta. –Apulaisrehtori 2

Joskus koulu nähdään yhteistyökuvioissa kuitenkin enemmän antavana kuin ottavana osapuolena:

Välillä tuntuu valitettavasti siltä, että sitä koulun tukea haetaan niiden muiden tehtävien tekemiseen eikä se aina välttämättä ole sitä, että joku muu tukee koulua. –Opettaja 2

Ajatus koulun avautumisesta yhteiskuntaan heijastui myös muissa diskursseissa, tosin niissä muiden toimijoiden osallisuus koulussa saatetaan joskus nähdä ristiriitaisenakin, jos muiden toimijoiden läsnäolo vie resursseja ja yhden haastateltavan sanoin ”hajottaa opettajan työtä”. Myös opettajan työn resursointi jakaa mielipiteitä:

Opetusmäärää on karsittu ja opetusryhmiä on kasvatettu ja sillä on viety opettajalta – jolla kuitenkin on se kasvatustyön ja opetustyön ja opetussuunnitelman tuntemus – se aika siihen kohtaamiseen. Ja sen jälkeen mietitään, että ”voi kun opettajilla ei ole koskaan aikaa kohdata niitä oppilaita, kukas sen kohtaamisen nyt sitten hoitaisi”. –Jaakko Salo

Yhteiskuntasidoksisen koulun diskurssissa painotetaan jonkin verran muita faktoreita enemmän kouluille itsestään kertyvän tiedon systemaattista analysointia ja käyttöä (V1; 3).

*Olen sijoittanut tänne aika korkealle tiedolla johtamisen ja tiedon hyödyntämisen. Siinä Suomi voisi tehdä paljon paremmin, että jos vertaa vaikka sote-puoleen, jossa kerätään paljon aineistoa. Miten saataisiin myöskin opetuspuolella tietojärjestelmät sen tyyppisiksi, että ne oikeasti auttaa rehtoria ja kunnan sivistystoimea osaamisen kehittämisessä ja johtamisessa. Ne on tärkeitä asioita, että mietitään miten sitä kertyvää tietoa hyödyntää systemaattisesti opetuksen kehittämiseen. –
Vahtivuori-Hänninen*

Kolmannen faktorin yhdistävät väitteet ovat keskenään melko hajanaisia, eikä niistä löydy yhtä selkeitä teemoja kuin kahdesta muusta faktorista. Haastatteluista löytyi kuitenkin useita yhdistäviä teemoja kolmosfaktorille latautuneisiin jaotteluihin liittyvistä kommentteista. Ensinnäkin peruskoulun muutoksentekijänä nähdään mieluummin ruohonjuuritaso eli koulut kuin kansallinen taso. Toiseksi kansallisen tason toivotaan toimivan – säätelemisen sijaan – paikallisten muutosten mahdollistajana:

Kyllä mä katson, että muutoksentekijät on erityisesti siellä koulussa. Niin oppilaat kuin opettajat, rehtori. Ja muut, kunta- ja valtiotaso, vahvistaa sitä muutosta. Mahdollistaa sitä muutosta. –Anneli Rautiainen

(M)e tarvitaan myös sitä (mahdollistavaa) tasoa, joka pystyy poimimaan niitä innovaatioita sieltä ruohonjuuritasolta ja levittämään sitä eteenpäin. –Jenna Lähdemäki

Koulun uudistamista pohditaan tässä diskurssissa erityisesti opetussuunnitelmaprosessin näkökulmasta. Väite kymmenen vuoden opetussuunnitelmasyklin sopivuudesta (V4) oli monen vastaajan mielestä vaikea sijoittaa jaotteluun, mutta kommentteista paljastuu, että prosessi itsessään nähdään kenties liian raskaana. Leena Pöntynen kuvailee, että tarvittaisiin joustavampia tapoja

uudistaa opetussuunnitelmaa kuin koko paketti kerralla, esimerkiksi pilkkoa OPS-prosessia pienempiin palasiin tai tehdä joitakin muutoksia nopeammin:

Ihan varmasti on tarpeen, että opetussuunnitelman implementoitumiseen on riittävästi aikaa, mutta toisaalta kymmenen vuoden opetussuunnitelmasykli ei vastaa enää tätä maailman muutosta. Eli meidän pitäisi löytää joustavampia tapoja uusintaa opetussuunnitelmaa, kuin että ”kirja taivaasta” annetaan kymmenen vuoden välein. Meidän pitää pystyä tekemään myöskin nopeempia suunnantarkistuksia. –Leena Pöntynen

Tälle faktorille ensisijaisesti latautuneet jaottelut olivat Opetus- ja kulttuuriministeriön Sanna Vahtivuori-Hänninen, Sitran Jenna Lähdemäki ja Kuntaliiton Leena Pöntynen. Lisäksi faktorille latautuvat toissijaisesti Anneli Rautiaisen ja Tiina Soini-Ikosen jaottelut.

TAULUKKO 11. Yhteiskuntasidoksisen, tietoa käyttävän koulun diskurssia (faktori 3) määrittävien väitteiden faktoripistemäärät (–5 – +5). (Lihavoidut merkitseviä tasolla $p < 0,01$. Muut merkitseviä tasolla $p < 0,05$.)

Väite	Väitteen tyyppi	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3
V45 Tasa-arvo on tärkein koulun toimintaa ohjaava arvo	RINNAKKAIS-koulu	4	0	5
V3 Koulu tarvitsee tehtävistään selviämiseen ympäröivän yhteiskunnan tukea	JULKINEN-yhteisk	1	0	3
V1 Kouluille kertyvää tietoa itsestään analysoidaan systemaattisesti itseymmärryksen kehittämiseksi	SYSTEMAT-koulu	1	0	3
V7 Opettajien työaikamalli ei enää perustu opetusvelvollisuuteen	SYSTEMAT-koulu	2	4	-1
V21 Koululle on määritelty yhtenäinen kansallinen arvopohja, jota seurataan paikallisesti	ERILAISTUM-yhteisk	2	-2	5
V32 Oppilaat saavat edetä koulutiellä vapaammin ilman luokkatasojen asettamia rajoituksia	PAKKO-yhteisk	2	3	0
V12 Toiminnan lähtökohtana ovat ensisijaisesti oppilaiden aloitteet, mielenkiinnon kohteet ja päätökset, ei aikuisten.	PAKKO-koulu	-2	3	0
V49 Tulevaisuuden kouluja saattaa syntyä itseohjautuvasti oppiviin yhteisöihin, jotka etsivät ratkaisuja yhteisöä koskettaviin ongelmiin	LUONTO-yhteisk	-3	2	-1
V11 Kulttuuriperinnön siirtäminen ja jatkuvuuden takaaminen on tärkeämpi osa tulevaisuuden koulun pedagogiikkaa kuin tulevaisuuteen valmistautuminen	JATKUVUUS-pedag	-2	-5	-4

7.3 *Asiat joista ollaan samaa mieltä (konsensusväitteet)*

Toinen tutkimuskysymys oli, onko joitakin tulevaisuuden peruskouluun liittyviä näkökulmia, joista ollaan yhtä mieltä. Samanmielisyyden tutkiminen Q-aineistossa onnistuu analyysityökalun tuottaman raportin avulla. Paitsi Q-jaotteluiden eroavaisuuksista ja ryhmittelyistä, Q-analyysi tuottaa tietoa myös yhtäläisyyksistä kaikkien jaotteluiden kesken. Sellaisia väitteitä, jotka kaikki haastateltavat ovat jaotelleet samantyyppisesti, kutsutaan konsensusväitteiksi. Niistä vallitsee siis tietynlainen yksimielisyys vastaajien kesken.

Tilastollisia konsensusväitteitä oli tulevaisuuden peruskoulua koskevassa analyysiaineistossa 25, mikä on lähes puolet kaikista väitteistä – siis todella paljon. Niistä tilastollisesti merkitseviä oli 18. Konsensusväitteiden suuri määrä voi toki johtua aidosta yksimielisyydestä, mutta todennäköisesti kyse on siitä, että ristiriitaiset väitteet päätyivät osin tutkijan ohjeistuksenkin johdattamana jaottelukehikon keskivaiheille ja siten tulevat esiin näennäisinä konsensusväitteinä. Konsensus saattaa tällaisessa tapauksessa vallita pikemminkin siitä, että väite on epämääräisesti tai ristiriitaisesti muotoiltu kuin varsinaisesta asiasisällöstä. Kuten Zabala ja Pascual (2016, 7) toteavat, konsensusväitteitä voi muodostua paitsi siksi, että ne todella paljastavat samanmielisyyttä, myös siksi, että ne ovat moniselitteisiä tai niitä pidetään tabuna eikä niihin haluta ottaa kantaa. Sen takia oheiseen konsensusväitteiden tarkasteluun (taulukko 12) otettiin mukaan vain ne yhdeksän väitettä, jotka niiden faktoripistemäärän perusteella oli sijoitettu lähemmäs jaottelukehikon ääripäitä eli joihin oli aidosti haluttu ottaa kantaa. Väitteen numeron jälkeen suluissa kerrotaan väitteen saama faktorikohtainen ideaalipistemäärä. Kaikki tutkimuksen varsinaiset ja näennäiset konsensusväitteet on listattu tutkimuksen liitteessä 6.

Aito, tilastollisesti merkitsevä yksimielisyys haastateltavien kesken vaikuttaa vallitsevan seitsemästä tulevaisuuden peruskouluun liittyvästä väittämästä (merkitty taulukkoon 12 asteriskilla). Sosioekonomisesti heikompien alueiden kouluille toivotaan hieman enemmän tukea (V16; 1/2/3). Arvioinnissa ollaan niin ikään samoilla linjoilla: osaamista pitäisi pystyä osoittamaan muillakin tavoin kuin kokeilla (V29; 3/2/2), ja peruskoulun kansallista päättökoetta vastustetaan yhtenäisenä rintamana (V20; -4/-3/-4). Koulujärjestelmän arvioinnissa kansainväliset vertailut nähdään paikkaansa puolustavina mutta ei oikotienä onneen (V33; -3/-3/-1). Opettajan roolin muutoksesta vaikuttaa myös vallitsevan tietynlainen yksimielisyys. Opettajan toivotaan tarkastelevan omaa toimintaansa (V19; 3/2/1), ja lisäksi auktoriteettiin perustuvasta opetustavasta (V50; -3/-4/-3) ja opettajien yksinpuurtamisesta haluttaisiin pikimmiten eroon (V53; -4/-3/-4). Kouluyhteisöön liittyviä yhteisesti jaettuja toiveita olivat koulurakennuksen terveellisyys ja turvallisuus (V40; 3/5/3) sekä kouluyhteisön kyky hyväksyä erilaisuutta (V48; 4/2/2).

Positiivisen diskriminaation, arvioinnin monimuotoistumisen, opettajan roolin muutoksen sekä koulurakennuksen terveellisyyteen voidaan siis tämän tutkimuksen perusteella sanoa olevan peruskoulun tulevaisuutta koskevassa keskustelussa hegemonisia diskursseja (vrt. luku 2.3). Niille löytyy laajaa kannatusta kaikista peruskoulun sidosryhmistä.

TAULUKKO 12. Konsensusväitteet faktoripistemäärineen (–5 – +5). (Tähdellä merkityt ja lihavoidut ei-merkitseviä tasolla $p < 0,05$, ilman tähteä olevat ei-merkitseviä tasolla $p < 0,01$.)

Väite	Väitteen tyyppi	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3
V16* Sosioekonomisesti heikompien alueiden kouluja diskriminoidaa	RINNAKKAIS-yhteisk	3	1	2
V19* Opettaja sietää epävarmuutta, tarkastelee omaa toimintaansa	PAKKO-pedag	3	2	1
V20* Tulevaisuuden peruskoulun päättää kansallinen päättökoe	SYSTEMAT-yhteisk	-4	-3	-4
V29* Osaamista voi osoittaa monilla tavoilla yksin ja yhdessä, ei vain kirjallisilla kokeilla	SYSTEMAT-pedag	3	2	2
V33* Peruskoulun onnistumista arvioidaan sen mukaan, pärjääkö se kansainvälisessä vertailussa	SYSTEMAT-yhteisk	-3	-3	-1
V50* Auktoriteettiin perustuva opettajajohtoinen opetustapa on pitänyt pintansa vertaisoppimisen ja itseohjautuvuuden vaatimuksista huolimatta	PAKKO-pedag	-3	-4	-3
V53* Opettaja päättää itsenäisesti opetuksensa organisoinnista, ja yhteistyö kollegojen kanssa on vain lisämauste	ERILAISTUM-pedag	-4	-3	-4
V40 Tulevaisuuden koulurakennus on ehjä ja siellä on terveellistä oleskella	LUONTO-koulu	3	5	3
V48 Koulu on hyväksyvä yhteisö, joka kannustaa erilaisuuteen	ERILAISTUM-koulu	4	2	2

7.4 Mitä näkökulmia keskustelusta puuttuu

Kolmas tutkimuskysymys oli, mitä tulevaisuuden peruskouluun liittyviä näkökulmia tutkimushaastateltavien mielestä keskustelusta puuttuu. Q-jaottelun jälkeisessä kommentointivaiheessa haastateltavilta kysyttiin, onko jokin tulevaisuuden peruskouluun liittyvä näkökulma, joka heidän mielestään ei ole mukana väiteotoksessa tai peruskoulusta käytävässä keskustelusta yleisemmin. Vastaajilla oli mahdollisuus tuoda keskusteluun mikä tahansa itse tärkeäksi kokemansa näkökulma. Muutama teema toistui useissa vastauksissa.

Keskeisin toistuva teema oli johtajuuden ja yhteisen vision puute. Ongelmana nähtiin muun muassa se, että koulun eri tasojen visiot ja suunnitelmat tuntuvat irrallisilta toisistaan eivätkä välttämättä keskustele keskenään tai tähtää samaan yhteiseen päämäärään. Riskinä tilanteessa nähtiin esimerkiksi tiedonkulun vaikeutuminen ja reagoinnin hidastuminen ja sitä kautta koulun ohjautuminen kohti vanhentuneita tavoitteita:

Kuka tätä peruskoulua johtaa tulevaisuudessa?-- Miten siellä ylimmällä opetusministeriön tasolla voidaan nähdä, miten tämä kaikki menee samaan suuntaan? Ettei käy niin, että postilaitoksessa pantiin tolppa ja vedettiin piuhaa välille, ja sitten huomattiin että niitä ei tarvitse kukaan, kun kaikki soittaa kännykällä. Miten tämä juttu pysyy yhtenäisenä? –Apulaisrehtori 1

Osa haastateltavista kaipasi paitsi yhteistä kansallista visiota, myös paikallista toimintaa ohjaavia yksilöllisempiä strategioita, jotka saattaisivat helpottaa arjen valintojen tekemistä koulussa. Tällainen koulun “oma linja” helpottaisi esimerkiksi päätöksiä erilaisiin hankkeisiin osallistumisesta kuten Jenna Lähdemäen esimerkissä alla, mutta miksei kannan ottamista myös laajempiin arvokysymyksiin.

Opettajat jotenkin voimaantui siitä (visiokeskustelusta): ”Hei joo, meiltä puuttuu täysin mikään oma visio tai strategia, ei semmoista ole.” Ja siitä johtuu väsymys hankehumppaan. Niitä (hankkeita) vaan tulee ja kukaan ei oikein tiedä, miksi me valittiin mikäkin hanke. -- kouluilla voisi olla jokin oma linja, joka myöskin helpottaisi tämäntyyppisessä ympäristössä luovimista, jossa kouluja kohtaan esitetään sellaisia loppumattomia toiveita. –Jenna Lähdemäki

Toinen usein toivottu painotus peruskoulun tulevaisuudesta käytävään keskusteluun oli hyvinvoinnin ja yhteisöllisen välittämisen sekä koulun kasvatustehtävän korostaminen, erityisesti yläkouluvaiheen myllerryksessä. Teemana hyvinvointi oli esillä monessa keskusteluavaruuden lähteessä sekä myös väiteotoksessa (V31 *Tulevaisuuden koulussa panostetaan erityistoimin oppilaiden ja opettajien jaksamiseen*), mutta hyvinvointi-sanan eksplisiittinen puuttuminen väitteistä saattoi jättää vastaajille vaikutelman, ettei teemaa ollut huomioitu riittävästi. Toisaalta haastatteluista jäi vaikutelma, ettei aiheesta sen esiintyvyydestä huolimatta keskustella riittävästi. Jotta huomio kiinnittyisi riittävästi hyvinvoinnin näkökulmaan, koulun kasvatus- ja opetustehtävän rinnalle voisi jopa lisätä koulun hyvinvointitehtävän:

Peruskoulufoorumissa yhdessä pienryhmässä tehtiin harjoitus, jossa me pohdittiin, että entä jos koululla olisikin vain hyvinvointitehtävä, että sen tehtävä olisi tuottaa vain hyvinvointia. Mikä koulun toiminnassa muuttuisi? Se oli hyvä harjoitus siinä mielessä, et jos me ajatellaan vaan että koululla on opetustehtävä, niin me voidaan ikään kuin hakata päätämme seinään. –Ulla Siimes

Koululla halutaan myös nähdä syvälinen, muutoskykyinen rooli yhteiskunnallisten asioiden hoitajana ja ongelmien ratkaisijana. Toivottiin, ettei koulu olisi perässäjuoksija tai kriiseihin reagoija, vaan yksi suunnannäyttäjistä:

Meillä on megatrendejä, jotka vaikuttaa joka tapauksessa, ja nyt mieluummin voisi valita, millä tavalla eri organisaatiot ja instituutiot kuten koulu aidosti proaktiivisesti reagoi, eikä niin että ”oho, nyt tapahtuu tällaisia valtavia asioita” ja sitten jotenkin roikutaan perässä ja koitetaan sopeutua. Jos mietitään, mikä on meidän suurin ongelma, niin se on kestävyyskriisi, ja tällä hetkellä se on kouluissa edelleen jotain semmoista ekstra. –Jenna Lähdemäki

Koulu nähdään myös tärkeänä osana toimivaa demokratiaa:

Koululla on yhteiskunnallinen tehtävä. Kyllä koulu on aika moniin, mitä kutsutaan pirullisiksi ongelmiksi, semmoinen keskeinen ratkaisu ja keskeinen tekijä. Esimerkiksi kestävä tulevaisuus tai yhteiskunnallinen tasa-arvo. Koulu voi antaa demokratiaan ihan valtavan paljon, ja jos se palikka jää pois niin kyllä aika paljon puuttuu. –Jaakko Salo, OAJ

Yhteiskunnalliseen kannanottoon ja vaikuttamiseen kytkeytyy osittain ristiriitaisena koulun rooli moninaisuuden sallivana yhteisönä. Lapsiasiavaltuutettu toi esiin tämän yksilön kunnioittamisen näkökulman. Vaikka koulu siis toimisikin yhteiskunnallisena suunnannäyttäjänä, sen tehtävänä olisi kuitenkin mahdollistaa hyvin erilaisten yksilöiden toimiminen samassa yhteisössä, jolloin olisi väärin olettaa, että kaikki yksilöt jakavat täysin samat tavoitteet tai filosofian:

Että peruskoulu jotenkin tiivistyisi tämmöiseen yhteiseen näkemykseen, joka peruskoulun jäsenillä kuten vaikka oppilailla on, niin pidän sitä jopa epätavoteltana asiana. Se, että koulu on ’hyväksyvä yhteisö joka kannustaa erilaisuuteen’ ja tunnistaa moninaisuuden, on musta taas hirveän hyvä tavoite. -- Koulu on kuitenkin vapaa tila, joka ei sellaisenaan esimerkiksi ole välttämättä radikaali ’yhteiskunnallinen kannanottaja tai muutoksentekijä’. Koulu on ne yksilöt. Vaikka se yhteisönäkin antaa valmiuksia, mutta on tavallaan myös riittävän neutraali yksilön kunnioittamisen näkökulmasta. –Tuomas Kurttila

Yhteiskunnallisten näkemysten lisäksi keskustelusta puuttuvina elementteinä pidettiin myös oppilaiden koulupolkuun liittyviä tekijöitä. Ensinnäkin peruskoulun kehittämisen kontekstissa olisi tärkeää kiinnittää enemmän huomiota siihen, mistä lapset kouluun tulevat ja minne he peruskoulun jälkeen jatkavat, eli lapsuuden ja nuoruuden koko polkuun. Myös vertaisten rooli kouluaikana tuotiin esiin ajatuksena, josta koulun kehittämisessä olisi vielä paljon opittavaa. Aikuiset voivat vaikuttaa peruskouluun vain tiettyyn rajaan asti, ja suurin toimija peruskoulussa ovat itse asiassa sen oppilaat.

Oppilaiden vertaisvuorovaikutuksen tai yhdessä oppimisen valmiuksien korostaminen voisi näkyä enemmän. Se, mihin kiinnitytään koulussa ja vertaisten valtava merkitys siinä. Me aikuiset voidaan näitä palikoita siirrellä, mutta loppuviimeksi se miten paljon opettaja voi vaikuttaa siihen, mitä vertaisten kesken tapahtuu, niin se sellaista, mitä me ei ymmärretä vielä ollenkaan. – Tiina Soini-Ikonen

8 POHDINTA

Tutkimuksessa tulevaisuuden peruskoulua koskevasta keskusteluavaruudesta hahmottui eri sidosryhmien väitejaotteluiden kautta kolme diskurssia tulevaisuuden koulusta: tasa-arvoisen ja kiireettömän kohtaamisen diskurssi (faktori 1), yksilöllisesti joustavan koulun diskurssi (faktori 2) ja yhteiskuntasidoksisen, tietoa käyttävän koulun diskurssi (faktori 3). Toiseksi saatiin selville useita näkökohtia, joista kaikki sidosryhmät ovat yhtä mieltä, esimerkiksi arviointiin ja opettajan rooliin liittyen. Kolmanneksi selvisi, että peruskoulun kehittämiseen kaivataan enemmän johtamisen ja yhteisen vision näkökulmaa sekä myös puhetta hyvinvoinnista ja koulun tehtävästä yhteiskunnallisten haasteiden ratkaisijana.

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen tuloksia ja tekemistä ensin Q-metodologian kannalta ja sen jälkeen yleisesti tulosten kannalta. Lopuksi käsitellään tutkimuksen luotettavuutta sekä pohditaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

8.1 Q-menetelmään liittyvää pohdintaa

Metodologisesti peruskoulun tulevaisuuteen liittyvä tutkimus oli mielenkiintoinen avaus peruskoulun tutkimiseen. Tutkimushaastateltavat suhtautuivat ennakkoluulottomasti menetelmään, joka ei ollut kellekään heistä tuttu entuudestaan. Q-menetelmä tietyllä tavalla edellyttää, että haastateltava "lähtee leikkiin mukaan", vaikka osa väitteistä arveluttaisi häntä tai väitteiden jaotteluinen tuntuisi aluksi vaivalloiselta. Tutkija on tärkeässä roolissa haastateltavan olon tekemisessä luottavaiseksi ja ilmapiiirin tekemisessä mukavaksi, ja siinä auttoi tutkijan kokemus haastattelutyöstä muissa ammattiyhteyksissä. Tutkijan tarvitsee myös kenties selittää metodista hieman enemmän ja perustella valintoja. Jotkut haastateltavat kaipaavat perusteluja enemmän, jotkut vähemmän, mutta kaikilla on niihin oikeus. Tutkijan pitää myös olla valmis ottamaan vastaan kritiikkiä tutkimusmenetelmistään ja suhtautua siihen rakentavasti. Monet haastateltavat kehuivat Q-jaottelun kiinnostavuutta oman ajattelun kirkastajana. Väitteet toimivat hyvinä keskustelun herättäjinä, ja kaksi osallistujaa pyysi ja sai väitteet käyttöönsä omassa työssään keskustelunavaajiksi opettajien kanssa. Lisäksi tuli ideoita jaottelun käyttämisestä tutkimuksen ohjauksen välineenä. Tutkija Sami Pirkkala on myös huomannut omassa luonnon

monimuotoisuuskäsityksiä koskevassa Q-tutkimuksessaan, että väitejaottelu voisi toimia myös puolistrukturoidun tutkimushaastattelun lähtöasetelmana (Pirkkala 2017, 45).

Vaikka Q-jaottelu on tutkimuksen analyysin perusta, kommentointivaiheen tärkeyttä ei voi liikaa korostaa. Kaksi ihmistä saattaa sijoittaa saman väitteen samaan kohtaan jakaumaa täysin erilaisin perustein, eikä väitteen paikan perusteella voi yksinään ilman lisätietoja vetää johtopäätöksiä väitteeseen suhtautumisesta tai varsinkaan siitä, että vastaajat ajattelisivat väitteestä samalla tavalla. Useat vastaajat totesivat yhteenvedonomaaisesti sijoittaneensa positiiviseen ääripäähän arvoja kuvaavia väitteitä, ja kehikon keskelle enemmän käytännön pedagogisia tai muita asioita. Tällaisen pohdinnan tiivistää Leena Pöntynen kommentissaan koskien koulurakennuksen terveellisyyttä käsittelevää väitettä (V40):

Olen vähän yllättynyt itse, että miksi mulla on tuolla esimerkiksi koulurakennuksen ehjyys ja terveellisyys hyvinkin keskellä. Sitä voisi ehkä siirtää plussapuolelle, mutta toisaalta mä ajattelen että tulevaisuuden oppimisympäristöt on monimuotoisia ja niitä on muuallakin kun koulurakennuksessa. Ja toisaalta mä huomaan, että täällä pluspuolella olevat (väitteet) on enemmän arvoihin liittyviä, että tuollainen rakenteellinen asia – vaikka se on äärimmäisen tärkeä – se on itsestäänselvyys. Niin se sijoittui kuitenkin enemmän tuohon keskialalle. –Leena Pöntynen

Toisaalta koulun arjen realiteetit määrittivät välillä vastausta voimakkaasti toiseen suuntaan, jossa käytännön asiat halutaan kuntoon ensin, ja sen jälkeen voidaan pohtia arvoja:

Ehjä, terveellinen koulurakennus: huonossa ilmassa olleena voisin kertoa, että kyllä se on kaiken a ja o, että meillä on hyvä olla ja hengittää. Se auttaa jaksamaan, pysytään terveenä. Mun mielestä sen tärkeämpää ajatusta näistä kaikista ei voi olla. Muuten nämä on kaikki ihan turhaa. –Opettaja1

Väitteiden määrä ja laatu ovat keskeisessä roolissa Q-metodologisen tutkimuksen onnistumisessa tai epäonnistumisessa. Pienempi määrä väitteitä olisi saattanut toimia tässä tutkimuksessa paremmin. Nyt väitteitä oli niin paljon, että faktoreita määrittäviksi väitteiksi nousi monentyyppisiä, sekalaisiakin väitteitä. Tämä johtui todennäköisesti siitä, että jakauman keskivaiheille asettui niin iso osa väitteistä. Jos väitteitä olisi ollut teoriakehikossa esimerkiksi vain yksi jokaista dilemmaa ja tasoa kohden eli $3 \times 7 = 21$, olisi priorisointia pitänyt tehdä jaotellussa enemmän, mutta se olisi voinut olla tulosten kannalta hedelmällisempää. Vaikka Q-tutkimuksissa väitteitä on usein noin 50 (van Exel ja de Graaf 2005, 5), tehdään yhtä lailla tutkimuksia, joissa väitemäärä on pienempi (esim. Pirkkala 2017). Sen takia väitemäärää olisi ollut hyvä pohtia tarkemmin ja todennäköisesti pienentää alkuperäisestä. Myös jakauman arvoissa olisi saattanut toimia $-5 - +5$ -jakaumaa paremmin esimerkiksi numerot 1–11, joista 1 oli vähiten tärkeä ja 11 kaikkein tärkein. Nyt keskellä oleva nolla ja miinusmerkkiset arvot häiritsivät lajitteluohjeesta huolimatta joitakin vastaajia, kun he kokivat, että heidän mielestään kannatettava asia joutui negatiiviselle puolelle.

Jos väite sisältää useita lähtöoletuksia ja ne ovat jopa ristiriidassa, voi haastateltavan olla vaikeaa ottaa siihen kantaa. Tällaisiksi koettuja väitteitä oli otoksessa joitakin. Esimerkiksi V10, *Tulevaisuuden peruskoulu on pedagogisesti yhtenäinen eikä opetussuunnitelma joustu nykyistä enempää kunta-, koulu- tai opettajakohtaisesti* koettiin hankalaksi, sillä osa haastateltavista koki, etteivät pedagoginen yhtenäisyys ja opetussuunnitelman joustaminen liity toisiinsa. Väite olikin tutkijan tekemä yhdistelmä kahdesta eri lähteestä, ja kritiikki oli oikeutettua. Toisaalta V28, *Oppilasarviointiin käytetään valtakunnallista arvosanakriteeristöä ja materiaalia* oli jonkin vastaajan mielestä tarpeeton, sillä kriteeristö on jo olemassa arvosanalle 8. Tästä väitteestä puolestaan oli jätetty pois alun perin mukana ollut tarkennus, jossa puhutaan kriteerien lisäämisestä useammille arvosanoille (esimerkiksi erinomainen ja hylätty). Tämä poisjätto vaikuttaa heikentäneen väitteen laatua. Joidenkin väitteiden ristiriitaisuus oli tiedossa jo ennen haastatteluita, koska ajatuksellinen ristiriita sisältyi myös alkuperäislähteeseen tai sama ristiriita heijastui useista asiaan liittyvistä väitteistä. Jälkeenpäin ajateltuna olisi ollut parempi yksinkertaistaa näitä väitteitä siitä huolimatta eli häivyttää ristiriitoja, sillä yksiselitteisyys on yksi tärkeimmistä Q-tutkimuksen väitteisiin liittyvistä vaatimuksista. Toisaalta Q-menetelmään on kuitenkin sisäänrakennettu tietynlainen itseään korjaava ominaisuus: ristiriitaiset väitteet jäävät herkästi väitekehikon keskivaiheille, jolloin sellaiset väitteet, joihin on helpompi ottaa kantaa sijoittuvat lähemmäs ääripäitä ja nousevat siten myös analyysissä selvemmin esiin. Silloin tulokset niiden suhteen myös ovat luotettavampia. Ristiriitaiset väitteet eivät siis välttämättä sotke koko analyysiä, vaikka toki niiden osalta tutkimus ei tarjoakaan välttämättä luotettavaa tietoa.

Q-metodologinen lähestymistapa aiheeseen oli osallistujilleen ensisijaisesti priorisointiharjoitus. Useista väitteistä useat vastaajat olivat sitä mieltä, että koulun on oltava molempia asioita eivätkä halunneet ottaa kantaa suuntaan tai toiseen. Muutama haastateltava kommentoi, että menetelmä auttoi kiinnostavasti hahmottamaan asioiden tärkeysjärjestystä, kun jakauma pakotti asettamaan erilaisia tärkeitä asioita rinnakkain.

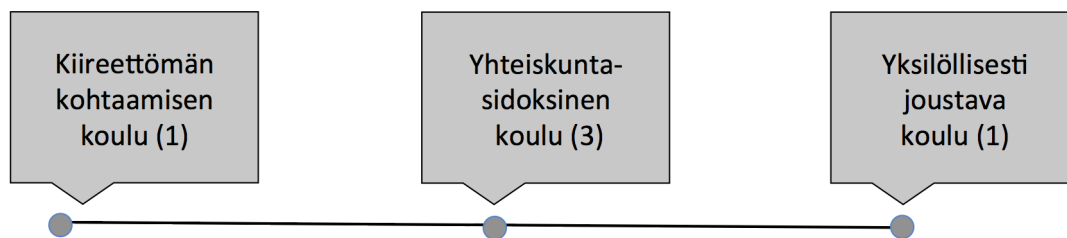
8.2 Tuloksiin liittyvää pohdintaa: diskurssijatkumo

Kukaties kiinnostavin käsillä olevan tutkimuksen tulos on se, että peruskoulun tulevaisuutta koskevasta keskustelusta ei löydy 15:n keskeisen sidosryhmän haastattelujen kautta vahvoja, toisensa poissulkevia diskursseja. Keskustelu peruskoulun tulevaisuudesta on niin monisyistä, että olisi voinut olettaa erilaisten leirien muodostuvan herkemmin. Tutkimuksessa pyrittiin siihen, että haastateltavia oli erilaisista koulun sidosryhmistä ja erilaisista kouluista näkökulmien moninaisuuden varmistamiseksi, mutta siitä huolimatta tietynlainen suomalaista peruskoulua

määrittävä konsensus tai samanmielisyys välittyy tutkimustuloksena tästäkin tutkimuksesta. Sen osoittamiseen ei erikseen pyritty.

Tutkimustuloksena hahmottuneet kolme diskurssia peruskoulun tulevaisuudesta sijoittuvat toisistaan erillisten leirien sijaan ikään kuin jatkumolle, jossa suhtautumistavat muuttuvat asteittain. Jatkumo on esitelty kuviossa 3. Jatkumo kulkee kiirettömän kohtaamisen koulusta yhteiskuntasidoksisen koulun kautta yksilöllisesti joustavaan kouluun. Diskurssijatkumoa määrittää se, että diskursseista löytyy koko matkalta yhdistäviä piirteitä. Niitä ovat kaikille diskursseille yhteiset konsensusväitteet sekä yksittäisiä diskursseja yhdistävät väitteet. Tutkimus ei pyri vallananalyysiin, eikä tässä sen takia tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä konsensusväitteiden muodostamista mahdollisista hegemonisista diskursseista. Väitteet tuottavat kuitenkin kiinnostavaa materiaalia pohdittavaksi tutkimukseen osallistuneille ja yleisemminkin: miksi konsensusväitteisiin suhtaudutaan samanmielisesti ja mistä samanmielisyys juontaa juurensa?

Diskurssijatkumolla tapahtuu painotusten vaihteluita. Ensimmäinen painotusten jatkumo kulkee hyvinvoinnista ja kohtaamisesta yhteiskunnallisen hyvinvoinnin ja yhteistyön kautta yksilöllisten tilanteiden huomioon ottamiseen. Toinen jatkumo kulkee sosiaalisesta tasa-arvosta kohti yksilöllisempää tasa-arvoa. Tämä näkyy selkeästi siinä, että ykkös- ja kolmosfaktorilla tasa-arvo on ehdottomammin positiivinen arvo, kun taas kakkosfaktorilla se on suhteellisempi ja sen merkitystä pohditaan kenties hieman eri tavalla. Kolmanneksi kolmea diskurssia erottaa koulun pirullisten dilemmaan (Salminen 2012) osalta se, että faktori 2 oli ainoa, jossa esiintyi jatkuvuus/muutos-dilemmaan tai pakko/vapaus-dilemmaan liittyviä väitteitä. Muissa faktoreissa niitä ei ollut. Myöskään konsensusväitteissä ei esiintynyt jatkuvuus/muutos-aiheisia väitteitä. Voisi siis olla mahdollista päätellä, että kakkosfaktori ja yksilöllisen joustavuuden diskurssi määrittyy parhaiten juuri sen kautta, miten sen piirissä suhtaudutaan koulun muutokseen. Toisaalta jatkuvuus/muutos saattaa olla koulun keskeisistä dilemmoista vaikein ja sitä kautta myös yleistä konsensusta on vaikeinta löytää.



KUVIO 3. Diskurssijatkumo kiireettömän kohtaamisen koulusta (faktori 1) yhteiskuntasidoksinen koulun (3) kautta yksilöllisesti joustavaan kouluun (2).

Diskurssijatkumon ominaisuus on fluidisuus, eli tietylle faktorille latautuneiden jaotteluiden voidaan sanoa heijastelevan sen diskurssin piirteitä, mutta ne heijastelevat faktorien samankaltaisuuden vuoksi aina myös toisten diskurssien piirteitä. Ketään tietylle faktorille latautunutta ei siis voida nimetä pelkästään tietyn diskurssin “edustajaksi” tai “kannatajaksi”, vaan voidaan vain todeta, minkätyyppisiä suhtautumistapoja hän heijastelee jaottelussaan. Tutkimus tarjoaakin mielenkiintoisen tilaisuuden tutkimukseen osallistuneille sidosryhmille ja muille peruskoulun tulevaisuudesta kiinnostuneille pohtia omia suhtautumistapojaan sekä sitä, missä määrin löydetyt diskurssit näkyvät omassa ajattelussa. Myönteistä on, mikäli tutkimuksen seurauksena joku löytää ajattelustaan uusia näkökulmia tulosten avulla. Lisäksi painotuserot voivat tarjota mielenkiintoista lisätietoa peruskoulun tulevaisuudesta käytävään keskusteluun, jossa välillä on vaikeaa hahmottaa eri tahojen prioriteetteja kaikkien asioiden vaikuttaessa yhtä aikaa tärkeiltä.

Tutkimuksen ensisijaista antia on siis diskurssien kautta hahmottuva tieto erilaisista painotuseroista ja eri sidosryhmien suhtautumisesta niihin. Se, mitä tutkimus ei kerro, on määrällinen tieto diskurssien kattavuudesta eli siitä, kuinka laajalle levinneitä ajatukset peruskoulusta ovat tai edes mitä kaikkia muita näkökulmia diskursseihin voisi sisältyä kuin ne, joita tämän tutkimuksen väiteotoksen kautta tuli esiin. Tutkimus ei myöskään kerro muista diskursseista, joita peruskoulun tulevaisuuskeskustelussa väistämättä on. Tutkimuksessa käytetty väiteotos on loppujen lopuksi vain yksi tapa jäsentää peruskoulun tulevaisuutta koskevaa keskusteluavaruutta. Tutkimuksessa halutaan välttää antamasta kaikenlaisia yleistyksiä, sillä Q-menetelmä ei metodina niitä mahdollista (ks. esim. Kampen ja Tamás 2014, 3119).

Yhtä tärkeää kuin suhtautumistapojen painotuserot on sidosryhmien ajattelusta löytyvät yhteneväisyydet. On useita asioita, joihin eri sidosryhmät suhtautuvat hyvin samantyyppisesti. Selkeimmät yksimielisyydet liittyivät opettajan rooliin, arviointiin sekä koulurakennuksen terveellisyteen. Vaatimukset koulua kohtaan ovat hyvin usein vaatimuksia juuri opettajia kohtaan

(Hakala 2011, 52–53), ja onkin kenties opettajien kannalta lohdullista, että koulun monet sidosryhmät – tutkimuksessa haastatellut opettajat mukaan lukien – vaikuttavat suhtautuvan opettajan roolin muutokseen samansuuntaisesti. Hakalan tutkimuksessaan (2011, 55) toteama kuilu päätöksentekijöiden virallisen retoriikan sekä opettajien ja koulun arjen välillä vaikuttaa ainakin tässä kohtaa olevan hieman kapeampi. Myös yhtenevät näkemykset arvioinnista kenties rohkaisevat tekemään muutoksia yhteiseen suuntaan. Koulurakennuksen terveellisyyttä ja turvallisuutta puolestaan pidettiin tutkimushaastatteluissa itsestään selvänä lähtökohtana koulutyölle.

Kiinnostava yksityiskohta konsensusväitteiden joukossa on se, että sieltä puuttuu väite V45, *Tasa-arvo on tärkein koulun toimintaa ohjaava arvo*. Väite oli erotteleva väite faktorien 1 ja 2 välillä, sillä ykkösfaktorilla siihen suhtauduttiin ehdottoman myönteisesti (+4), mutta kakkosfaktorilla tasa-arvo oli lipunut alemmas jakaumalla siihen liittyvien ristiriitaistenkin pohdintojen ansiosta. Kuten jo korostettiin, tämä ei kerro siitä, etteikö tasa-arvoa sinänsä pidettäisi tärkeänä myös kakkosfaktorilla ja siihen liittyvässä joustavan koulun diskurssissa, mutta tasa-arvo näyttäytyy sen kontekstissa eri tyyppisenä kuin ykkösfaktorilla. Kirsi Siekkisen väitöskirjassa tutkittiin peruskoulun tasa-arvon diskursseja ja todettiin, että suomalaisessa yhteiskunnassa koulutuksellinen tasa-arvo on edelleen keskeinen koulutusta ohjaava periaate (Siekinen 2017, 245). Siekkisen tutkimus laajensi ja tarkensi koulutuksellisen tasa-arvon merkityksiä ja puhetapoja, ja käsillä oleva tutkimus päättyy samankaltaiseen lopputulokseen: tasa-arvo on jaettu arvo, mutta kaikki osapuolet eivät välttämättä miellä sitä samalla tavalla.

Hakalan (2011, 102) peruskoulun tehtäviin tämän tutkimuksen tulokset suhteutuvat niitä vahvistavasti (ks. luku 3.1). Oppimisen mahdollistamistehtävä näkyi tutkimuksen tuloksena syntyneissä diskursseissa, ja yhteiskunnan tulevaisuuden rakentamistehtävä puolestaan erityisesti siinä, mitä teemoja koettiin peruskoulukeskustelusta puuttuvaksi. Eettisen kasvatuksen ja sivistyksen tehtävät sekä yksilön tulevaisuuden rakentamistehtävä näkyivät diskursseissa kenties hieman vähemmän, mikä kertonee myös siitä, että ne eivät olleet suuressa roolissa väiteotoksessa. Osa haastateltavista kuitenkin mainitsi kasvatustehtävän kommentointivaiheessa. Lapsen ja nuoren hyvinvoinnin turvaamisen tehtävä oli keskeinen läpileikkaava tema kaikissa diskursseissa.

Tämän hetken peruskoulukeskustelussa kuuluvista hegemonisista diskursseista inklusio ei näkynyt tämän tutkimuksen konsensusväitteissä tai diskursseissa lainkaan. Väitteeseen V30 *Erityisoppilaiden paikka on tuettuna yleisopetuksessa* harva vastaaja halusi ottaa kantaa, ja enemmistö sijoitti sen kehikon keskivaiheille. Useaa jaottelua ryyditti täydentävä kommentti, jossa sanottiin että inklusio on kannatettava ajatus, jos tuki toimii ja opettajalla on resursseja – ”vaikka

näin ei ehkä saa sanoa”, kuten yksi haastateltava totesi. Tätä problematiikkaa heijastelee myös Opettaja3:n kommentti:

En osannut erityisoppilaiden paikkaa yleisopetuksessa oikein arvottaa kumpaankaan suuntaan. Se riippuu. Jos siihen saisi tukea ja apua, niin sitten olisin (laittanut sen) tänne plussalle, mutta jos ei sitä tule, niin sitten miinukselle. Eli se oli tosi hankala sijoittaa. –Opettaja 3a

Inklusio herättää siis ristiriitaisia ajatuksia ja se saattaa jopa olla tietyllä tavalla Zabalan ja Pascualin (2016, 7) mainitsema tabu aihe. Jari Salmisen mukaan rinnakkais- ja yhteiskasvatuksen dilemman tämänhetkistä kamppailua käydään nimenomaan erityisopetuksen integraatiosta (Salminen 2012, 198), ja tämä tutkimus vaikuttaa tukevan sitä havaintoa.

Se, miten selkeästi tutkimushaastateltavat toivat esiin johtajuuden ja yhteisen vision puuttumisen peruskoulun tulevaisuudesta käytävästä keskustelusta, vahvistaa mm. Liisa Hakalan (2011) väitöskirjassa käsittelemää huomiota siitä, että peruskoulun sidosryhmät tuntuvat puhuvan toistensa ohi keskustelussa koulusta. Myös tämän tutkimuksen haastateltavien kokemus on laajasti, että peruskoulua ei kehitetä yhdessä, yhteiseen visioon nojautuen. Keskeinen kysymys kuuluukin, millaista johtajuutta peruskoulu tarvitsee ja millä edellytyksillä yhteinen visio voidaan luoda? Vaikka johtajuuteen viitattiin joissakin keskusteluavaruuden lähteissä, pohdintaa aiheesta ei vielä löytynyt siinä määrin, että näkökulma olisi mahtunut väiteotokseen. Johtajuudesta siis toki keskustellaan jo, mutta tämä tutkimus vahvistaa sen keskustelun jatkamisen tarpeellisuutta. Mielenkiintoista johtajuutta koskevissa haastattelukommenteissa oli, että samaan aikaan kuin peruskoulujärjestelmälle kaivattiin yhteistä visiota, toisaalla kaivattiin enemmän liikkumavaraa yhteisiin raameihin ja mahdollisuuksia poiketa valtavirrasta, erityisesti yksilöllisesti joustavan koulun diskurssissa. Vaikea kysymys onkin, missä menee yhteisen vision ja yhteisen arvoperustan välinen raja? Ensimmäinen oli useiden haastateltavien mielestä toivottavaa, kun taas jälkimmäisestä oli eri faktoreissa erilaisia painotuksia. Toisaalta osa haastateltavista oli myös sitä mieltä, että yhteisen vision rinnalle tarvittaisiin omia strategioita kouluihin, mikä taas on linjassa joustavan koulun faktorin ajatusmaailman kanssa.

Myös hyvinvointikeskustelu koettiin haastateltavien mielestä riittämättömäksi. Kenties käsillä oleva tutkimus voi siis toimia eräänlaisena moottorina, joka osaltaan politisoi niin johtajuuden ja kuin hyvinvoinninkin teemoja peruskoulusta käytävässä keskustelussa (vrt. Palonen ja luku 2.3).

8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tässä alaluvussa pohditaan lyhyesti tutkijan positiota ja tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijana kiinnostukseni peruskoulun tulevaisuuteen on syntynyt monipuolisen ammatillisen taustani kautta. Kun siirtyy muulta alalta tarkastelemaan kasvatustieteitä ja peruskoulua, tarkastelulinssi on väistämättä laajakulmainen ja kiinnostuksenkohteita on monia. Haasteena tutkimuksessa on ollut aiheen laajuus, mutta samalla haaste on myös motivoinut kiinnostavuudellaan. Koulun pirulliset dilemmat ovat tarjonneet haasteelle oivan tarkastelukulman ja Q-menetelmä tavan toteuttaa tutkimus. Kun luokanopettaja tutkii mielipiteitä jakavaa ja itselleen läheistä aihetta kuten peruskoulun tulevaisuutta, täytyy tutkijana olla tietoinen omien mielipiteiden suodattumisesta tutkittavaan aiheeseen ja kysymyksenasetteluihin. Koen, että Salmisen dilemmajaottelu on auttanut pitämään näkökulman riittävän avoimena ja muistamaan koulun kehittämisen monet sävyt. Hyvin harva asia, jos mikään, on mustaa tai valkoista. Q-menetelmä puolestaan on helpottanut keskittymistä omien, osin alitajuistenkin kiinnostuksen kohteiden sijaan niihin asioihin, joita haastatteluaineistosta Q-analyysissä tutkijasta riippumatta nousee. Silloin omat lempiteemat on ollut pakko jättää syrjään, jos ne ovat jaotteluissa jääneet jakauman keskivaiheille muiden joukkoon.

Kuten luvussa 4 todettiin, Q-menetelmää kritisoidaan menetelmään sisäänrakennetusta subjektiivisuudesta, ja tätä riskiä olen pyrkinyt minimoimaan avoimuudella ja perusteellisuudella tutkimusraportin laatimisessa ja tehtyjen valintojen auki kirjoittamisessa. Siinä mielessä tutkimuksen tulosta voidaan pitää uskottavana, että löydettyjen diskurssien reliabiliteetti on hyvä ja ne heijastelevat peruskoulun kehittämiskeskustelussa jo ennestään näkyviä näkökulmia. Niissä kuuluvat toisaalta hidastamisen ja kohtaamisen vaatimukset, toisaalta yhteiskunnallisuuden ja yksilöllisyyden vaatimukset. Q-menetelmän puolestapuhujien mukaan tärkein Q-metodologisen tutkimuksen luotettavuuskriteeri on verrattain helppo toistettavuus: Tuottaako samanlainen lajitteluohje erilaisille mutta samaan tapaan strukturoiduille väitteille ja eri tutkimushenkilöillä samanlaiset keskeiset näkökulmat keskustelusta? (van Exel ja de Graaf 2005, 3; Aalto 2003b, 146–147.) Tämän tutkimuksen tapauksessa jää tulevien tutkimusten tehtäväksi selvittää, saavatko tässä tutkimuksessa löydetyt näkökulmat vahvistusta.

Eräs tapa parantaa tulosten validiteettia on palauttaa tutkimuksen tulokset haastateltaville kommenttien saamiseksi, ja tätä mahdollisuutta käytettiin samassa yhteydessä, kun haastateltavat saivat tarkistaa oman osuutensa tutkimusraportissa. Kellään haastateltavista ei ollut varsinaisia kriittisiä kommentteja tutkimuksen asiasisältöön, vaan harvat esitetyt huomiot koskivat joitakin kirjoitus- tai tittelivirheitä.

Tutkimuksessa on omat puutteensa, jotka väistämättä vaikuttavat tutkimuksen näkökulmiin, tuloksiin ja kokonaisuuden luotettavuuteen. Tutkimuksen tapa määritellä ja käyttää diskurssikäsitettä saattaa vaikuttaa perinteiseen diskurssianalyysiin tottuneesta kevyeltä. Olisikin ollut mahdollista syventää käsitettä diskurssianalyyttisen tutkimuksen avulla huomattavasti enemmän ja sitoa siten tutkimus tiukemmin myös diskurssianalyyttiseen perinteeseen. Tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin luottamaan diskurssianalyysin osalta perusmääritelmien voimaan ja panostamaan Q-metodologian syvälliseen erittelyyn.

Tutkimuksen suurimmat puutteet liittyvät aiemmin kuvailtuun väitteiden laatimisen haasteisiin sekä lisäksi tutkimushaastateltavien kirjoon. Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa suhtautumistapoja tulevaisuuden peruskouluun, joka pitää sisällään vuosiluokat yhdestä yhdeksään. Tutkimuksen P-otos eli haastateltavajoukko painottuu kuitenkin kouluhenkilökunnan osalta vahvasti alakouluun. Kumpikin rehtori on alakoulurehtori ja kaikki opettajat luokanopettajia. Myös opettajaopiskelijoita kerätty Padlet-aineisto tuli luokanopettajaopiskelijoilta eikä aineistoa erikseen kerätty aineenopettajaopiskelijoilta. Toki luokanopettajaopiskelijoiden joukossa oli opiskelijoita, jotka hankkivat opinnoissaan myös jonkin opetettavan aineen pätevyyden, samoin haastatelluissa opettajissa oli mukana kaksoiskelpoisia. Alakoulupainotus on ymmärrettävä seuraus luokanopettajatutkijan omasta kiinnostuksesta alakouluun ja konkreettinen esimerkki edellä mainitusta tutkijan mielipiteiden ja kiinnostuksen kohteiden suodattumisesta tutkimukseen. Tutkimuksen nimi olisikin raportointivaiheessa ollut mahdollista muuttaa jopa muotoon ”Tulevaisuuden alakoulu”, mutta se ei olisi tehnyt oikeutta tutkimushaastateltaville, joille haastattelussa kerrottiin tutkimuksen ja väitteiden koskevan tulevaisuuden peruskoulua kokonaisuudessaan ja jotka ovat jaotelleet väitteet koko peruskoulu mielessään. Niinpä tutkimuksen vahvuudeksi jää lukuisilta eri sidosryhmiltä saadut näkökulmat koko peruskouluun ja heikkoudeksi yläkoulun edustajien puuttuminen näkökulmista. Ei ole kuitenkaan syytä olettaa, että tutkimustulokset olisivat olleet radikaalisti erilaiset, mikäli mukana olisi ollut esimerkiksi kaksi yläkoulun opettajaa tai rehtoria lisää. Se olisi saattanut vahvistaa jotakin diskurssia eli lisätä tietyille faktorille latautuvien jaottelujen määrää, mutta on epätodennäköistä, että muutama osallistuja olisi tuonut mukanaan kokonaan uutta faktoria.

Pedagogiikan tasolta tutkimuksen haastateltavissa oli lukumäärällisesti kiitettävästi opettajia, samoin kansalliselta tasolta mukana oli myönteisen laaja kirjo eri peruskoulun sidosryhmiä. Koulutuksen järjestäjän tasolta haastateltavissa oli kuitenkin ainoastaan kaksi rehtoria, ja tutkimus olisi hyötynyt esimerkiksi sivistys- tai opetustoimenjohtajien mukaan ottamisesta. Tutkimuksen aikataulu ei kuitenkaan sallinut enää haastateltavajoukon laajentamista, vaikka puute tiedostettiin jo haastatteluvaiheessa. Saattaakin olla, että tutkimuksen tekeminen jätti tekijälleen kipinän palata

aiheeseen myöhemmin elämässä väitöskirjaprojektissa, jossa haastateltavajoukko on entistäkin monipuolisempi ja tutkimuksen näkökulma rajattu väitteiden määrän ja laadun avulla uudella ja kiinnostavalla tavalla.

8.4 Aiheita jatkotutkimukselle

Tutkimus tarjoaa aiheita jatkotutkimukselle toisaalta Q-menetelmän ja toisaalta peruskoulun tulevaisuuden ja kehittämisen piiristä.

Suomalaisen peruskoulun kehittämispuhetta seuloessa on käynyt ilmi peruskoulun kehittäjä sukupolven vahva koulutususko (vrt. esim. Ouakrim-Soivio, Rinkinen ja Karjalainen 2015, 13; Simola 2015, 390). Samaan aikaan ollaan huolissaan koulua käyvän sukupolven koulutususkon heikkenemisestä (Ouakrim-Soivio, Rinkinen ja Karjalainen 2015, 40). Koulunkäynti ei enää motivoi samalla tavalla tai ainakaan samoilla keinoilla kuin ennen. Olisikin hedelmällistä tutkia vaikkapa juuri Q-menetelmällä, millaisista elementeistä koostuu tämän hetken lasten ja nuorten koulutususko: millainen rooli koulutuksella nähdään olevan ja millaisia seurauksia koulutususkon muutoksesta opettavan ja opetettavan sukupolven välillä on. Mihin uusi sukupolvi uskoo, jos ei koulutukseen?

Q-menetelmä voisi toimia myös haastateltavien peräänkuuluttaman peruskoulun johtamisen tutkimuksen välineenä. Q-menetelmä tarjoaa mielenkiintoisia tapoja tutkia valtasuhteita ja stereotypioita. Yhdistämällä samaan tutkimukseen haastateltavien tekemä oma Q-jaottelu ja esimerkiksi työyhteisön yhdessä tekemä jaottelu saadaan tietoa siitä, kenen mielipiteet heijastuvat yksittäisten ihmisten jaotteluissa eli millaiset valtasuhteet yhteisössä vallitsevat. Toisaalta tekemällä ensin henkilökohtainen, omaan näkemykseen perustuva jaottelu ja sen jälkeen samoista väitteistä sellainen jaottelu, jonka haastateltava olettaisi muiden tekevän, saadaan tietoa keskustelun tai yhteisön stereotyypeistä. (Aalto 2003a, 129.) Tällainen näkökulma myös koulutuksen tutkimukseen voisi olla avartava.

Tutkimuskysymyksinä ei ollut tutkia koulun pirullisten dilemموjen esiintymistä peruskoulun kehittämispuheessa, vaan dilemmat toimivat keskusteluavaruuden teoreettisena kehystäjänä. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tarttua aineistoon myös siltä kannalta ja syventyä eri dilemموjen välisiin suhteisiin ja tarkempiin analyysihin siitä, mihin suuntiin peruskoulua vedetään nykykeskustelussa. On myös muistettava, että dilemmat eivät ole tyhjentävä selitys maailmasta tai koulutuksesta. Ne ovat vain yksi tapa rajata todellisuutta, ja voi olla mielenkiintoista pohtia, mitä mahdollisuuksia ja näkökulmia rajautuu dilemموjen ulkopuolelle.

Voisi myös olla hyödyllistä haastatella syvemmin yksittäisiä peruskoulun toimijaryhmiä, sillä tämä tutkimus ei vastaa Salonen-Hakomäen ym. (2016) tutkimuksessaan esittämään tarpeeseen. Käsillä oleva tutkimus kuvailee yleisellä tasolla olemassa olevia diskursseja eri sidosryhmien kautta, mutta myös yksittäisten sidosryhmien ajattelua syvemmin luotaava tutkimus on edelleen tarpeellista.

Tutkimuksen tekeminen on antanut tekijälleen laajan katsauksen peruskoulun kehittämispuheeseen ja työkaluja puheen jäsentämiseen. Monenlaiset puheenvuorot koulun kehittämisestä asettuvat nyt aiempaa selkeämmin osasiksi isoa kuvaa, jossa asioille on omat paikkansa. Koulun pirulliset dilemmat näkökulmana auttavat hahmottamaan, että suurin osa koulun kehittämis ehdotuksista on esitetty joskus aiemminkin. Tärkeintä tutkimuksen tekemisessä ei siis kenties ole tuoda jatkuvasti uusia näkökulmia ja tuloksia keskusteluun, jossa niitä jo riittää muidenkin tarpeiksi. Tämän tyyppinen keskustelua järjestävä ja asioita tärkeysjärjestykseen asetteleva tutkimus puolustaa paikkaansa peruskoulun tulevaisuutta hahmotettaessa.

LÄHTEET

- Aalto, Pami. 2003a. Q-menetelmä politiikan tutkimuksessa: Esimerkkinä EU:n pohjoisen ulottuvuuden asiantuntijakeskustelu. *Politiikka* 45:2, 117–132.
- Aalto, Pami. 2003b. Geon politiikka ja Q-menetelmä. Diskurssit ja yksilösubjektit tutkimuskohteena. Teoksessa Harle, Vilho & Moisio, Sami (toim.) (2003) *Muuttuva geopolitiikka*. Gaudeamus.
- Abbott, Andrew. 2004. *Methods of Discovery. Heuristics for the Social Sciences*. New York & London: Norton.
- Ahonen, Sirkka. 2003. *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Vastapaino.
- Antikainen, Ari, Rinne, Risto ja Koski, Leena. 2013. *Kasvatussosiologia*. 5. uudistettu painos. PS-Kustannus.
- Baker, Rachel & Stephen Jeffares (2013) Introduction to the Special Issue: Public Policy. *Operant Subjectivity* 36:2, 69–72.
- Berger, Peter L., ja Luckmann, Thomas. 1987. *The social construction of reality*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Brunila, Kristiina ja Isopahkala-Bouret, Ulpukka. 2010. Taloustalkoohenkisestä toistosta toisin tekemiseen? *Aikuiskasvatuksen vuosikirja 2010*. 313–337.
- Cuppen, Eefje. (2013) Q Methodology to Support the Design and Evaluation of Stakeholder Dialogue. *Operant Subjectivity* 36:2, 135–161.
- Filander, Karin. 2000. *Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Filander, Karin. 2002. Kehittäjäyys epävarmuuden asiantuntijuutena. *Aikuiskasvatus* 4/2002. 286–294.
- Fullan, Michael. 2007. *The new meaning of educational change*. 4 painos. New York: Teachers College Press.
- Hakala, Liisa. 2011. *Monologeista dialogiksi. Keskustelua koulusta käytävien ohipuhumisten muuttamisesta neuvotteluksi sosiaalisen konstruktionismin hengessä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

- Herranen, Iina. 2015. *Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset tulevaisuuden koulusta ja omasta roolistaan muutoksentekijöinä*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, Sirkka ja Hurme, Helena 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Huusko, Mira ja Paloniemi, Susanna. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2/2006, 162–173.
- Jokinen, Arja, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen. 2016. *Diskurssianalyysi. Teoria, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Kampen, Jarl K. ja Tamás, Peter. 2013. Overly ambitious: contributions and current status of Q methodology. *Quality and Quantity* 48:6, 3109–3126.
- Kiilakoski, Tomi; Tomperi, Tuukka ja Vuorikoski, Marjo. 2005. *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Kirjavainen, Tanja ja Pulkkinen, Jonna. 2015. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Valtiontalouden tarkastusviraston raportteja.
- Kosunen, Sonja. 2016. *Families and the social space of school choice in urban Finland*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Kyllönen, Marjo. 2011. *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Metsämuuronen, Jari. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Miettinen, Reijo. 2013. *Innovation, Human Capabilities, and Democracy : Towards an Enabling Welfare State*. Oxford University Press.
- Ouakrim-Soivio, Najat, Rinkinen, Aija ja Tommi Karjalainen (toim.) 2015. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8.
- Palonen, Kari. 2003a. Four Times of Politics: Policy, Polity, Politicking, and Politicization. *Alternatives*, 28:2, 171–186.
- Palonen, Kari. 2003b. Poliitiikka. Teoksessa M. Hyvärinen, J. Kurunmäki, K. Palonen, T. Pulkkinen & H. Stenius (toim.) *Käsitteet liikkeessä*, 467–518. Tampere: Vastapaino.
- Palonen, Kari. 2008. Kaksi politiikan käsitettä. Tulkinta historiasta ja nykytilanteesta. Teoksessa P.-E. Korvela & K. Lindroos (toim.) *Avauksia poliittiseen ajatteluun*, 195–220 Helsinki: Minerva.
- Pietikäinen, Sari ja Mäntynen, Anne. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pirkkala, Sami. 2017. Mikä tekee luonnon monimuotoisuuden köyhtymisen pysäyttämistä Suomessa pirstallisen ongelman? *Politiikka* 59:1, 33–51.

- Pitkänen, Lotta. 2017. *Nuorten johtajien eettiset profiilit — Q-metodologinen tutkimus eettisestä johtajuudesta uuden sukupolven määrittämänä*. Väitöskirja. Vaasan yliopisto.
- Pulkkinen, Suvi (2014). *Yliopistokoulutuksen maksullisuuspuhe. Q-metodologinen tutkimus politiikan toimijoiden suhtautumistavoista koulutuksen maksullisuuteen*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Rajakaltio, Helena. 2011. *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Saarinén & Välimaa. 2006. Muutos korkeakoulupolitiikan tutkimuksessa. Teoksessa Ursin & Välimaa (toim.) 2006, *Korkeakoulutus teoriassa*. Jyväskylä: KTL.
- Sahlberg, Pasi. 2011. *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Salminen, Jari. 2012. *Koulun pirulliset dilemmat*. Tampere: Vastapaino.
- Salonen-Hakomäki, Sanna-Mari, Tiina Soini, Janne Pietarinen ja Kirsi Pyhältö. 2016. The way ahead for Finnish comprehensive school? Examining state-level school administrators' theory of change, *Journal of Curriculum Studies*, 48:5, 671–691.
- Schmolck, Peter. 2014. PQMethod -ohjelma. Saatavissa verkossa: <http://schmolck.org/qmethod/>.
- Siekkinen, Kirsi. 2017. *Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Simola, Hannu. 2002. Ilmaan propattu – Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa: Honkonen, Risto (toim.) *Koulutuksen lumo, retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere, Vammalan kirjapaino, 55–74.
- Simola, Hannu. 2015. *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Simola, Hannu; Kauko, Jaakko; Varjo, Janne; Kalalahti, Mira ja Sahlström, Fritjof. 2017. *Dynamics in Education Politics. Understanding and explaining the Finnish case*. London: Routledge.
- Soini, Tiina, Pietarinen, Janne ja Pyhältö, Kirsi. 2016. Koulun kehittämisen taskukirja. Pieni kirja, suuri ajatus. OPPI-tutkimusryhmän julkaisu. Saatavissa verkossa: <http://www.learninginschool.fi/publications/>
- Sæbjørnsen, Siv Elin Nord, Ingunn T. Ellingsen, James M.M. Good, ja Atle Ødegård. 2016. Combining a Naturalistic and Theoretical Q Sample Approach: An Empirical Research Illustration. *Operant Subjectivity*, 38:2, 15–32.
- Tyack, David B., Cuban, Larry. 1995. *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Watts, Simon ja Stenner, Paul. 2005. Doing Q methodology: theory, method and interpretation. *Qualitative Research in Psychology* 2005:2. 67–91.

YSA, Yleinen suomalainen asiasanasto. 2017. 'Ilkeät ongelmat' -hakusana. Saatavissa verkossa: <http://finto.fi/ysa/fi/page/Y401842>. Haettu 4.7.2018.

Zabala, Aiora ja Unai Pascual. 2016. Bootstrapping Q Methodology to Improve the Understanding of Human Perspectives. *PLoS ONE* 11(2): e0148087. doi:10.1371/journal.pone.0148087

LIITTEET

Liite 1: Kutsukirje tutkimukseen

Liite 2: Kutsu Padlet-aineistoon osallistumiseen

Liite 3: Keskusteluavaruuden lähteet

Liite 4: Väitteet (Q-otos)

Liite 5: Faktorikuvaukset

Liite 6: Konsensusväitteet ja niiden saamat faktoripisteet

Tampereella 29.3.2018

Arvoisa (NIMI),

Kutsun teidät mukaan koulutuspoliittiseen tutkimukseen peruskoulun tulevaisuudesta. Tutkimukseen osallistuminen merkitsisi enintään tunnin mittaista haastattelua huhtikuun aikana.

Teidät kutsutaan mukaan (EDUSTAMANNE TAHO) edustajana. Toivon, että päätätte osallistua tutkimukseen, sillä panostanne ei pysty korvaamaan muiden henkilöiden osallistumisella.

Tutkimuksessa selvitetään ja kootaan yhteen peruskoulun sidosryhmien ja koulutuspoliittisten toimijoiden suhtautumistapoja peruskoulun tulevaisuuteen.

Tutkimukseen osallistuminen paitsi lisää ymmärrystä peruskoulun tulevaisuuspuheesta, antaa myös peruskoulun sidosryhmille mahdollisuuden ottaa kantaa peruskoulun tulevaisuuteen omista lähtökohdistaan käsin ja suunnata peruskoulun kehittämisestä käytävää keskustelua.

Tutkimus tehdään Q-metodologialla, joka on osallistujan näkökulmasta vaivaton, sillä se ei edellytä etukäteen valmisteltuja vastauksia aiheeseen. Tutkimushaastattelu koostuu tutkijan koostamista väitteistä ja niiden jaottelusta annettujen ohjeiden ja oman suhtautumistavan mukaisesti, sekä valintojen vapaaehtoisesta kommentoinnista.

Tutkimuksen suorittaa FM, luokanopettaja ja aineenopettaja Annariikka Paatola, joka on kasvatustieteiden maisteriopiskelija Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Yhteiskunnan ja koulutuksen maisteriohjelmassa. Hän on jäsen Tampereen yliopiston EduKnow-tutkimusryhmässä, joka tutkii koulutuksen tietoa, valtaa ja politiikoita. Työn ohjaajana toimii EduKnown johtaja, apulaisprofessori Jaakko Kauko (jaakko.kauko@uta.fi), jolla on laaja kokemus koulutuspoliittisista tutkimushankkeista ja vertailevasta tutkimuksesta Suomessa ja ulkomailla. Tutkimus on tekijänsä toinen pro gradu -työ.

Toivon voivani haastatella teitä 13.–27.4. välisenä aikana. Tutkimushaastattelut suoritetaan kasvatustieteiden haastateltavan toivomassa paikassa. Haastattelu kestää enimmillään tunnin, eikä se edellytä etukäteisvalmistautumista. Otan teihin yhteyttä puhelimitse viikolla 15 haastattelun sopimiseksi, ja voitte myös itse olla minuun yhteydessä sopivista ajankohdista.

Yhteistyötä toivoen,

Annariikka Paatola
puh. 044 3300449
paatola.annariikka.e@student.uta.fi

Jaakko Kauko
Apulaisprofessori
puh. 050 3187788
jaakko.kauko@uta.fi

Hei, sinä PERUSKOULUN OPETTAJA! Yhdellä virkkeellä, millaisen tulevaisuuden koulun suuntaan nykyistä peruskoulua pitäisi kehittää? Haluatko vaikuttaa aineistoon, jota käytetään tulevaisuuden peruskoulua koskevassa tutkimuksessa? Voit muutaman päivän ajan käydä kirjaamassa peruskoulun tulevaisuutta koskevan väitteesi linkistä löytyvälle Padlet-alustalle. Väitteitä käytetään tulevaisuuden peruskoulua koskevan tutkimuksen haastattelujen tausta-aineistona, jossa toivoisin opettajien äänen kuuluvan selkeästi.

https://padlet.com/annariikka_marttinen/tulevaisuuden_koulu_2

OHJE:

- Sisällytä peruskoulun tulevaisuutta koskevaan väitteeseen jossain muodossa sanapari tulevaisuus + koulu.
- IHANNEVÄITE ON YHDEN VIRKKEEN MITTAINEN.
- Jos joku muu on kirjannut väitteesi jo, sinun ei tarvitse kirjoittaa uudestaan vaan voit "tykätä" toisen väitteestä.
- Voit kirjoittaa haluamasi määrän väitteitä, mutta pitäydy mielestäsi ehdottomasti tärkeimmissä.
- Väitettä ei tarvitse erikseen tallentaa, se ilmestyy seinälle automaattisesti, kun alat kirjoittaa.

Padlet on avoinna keskiviikkoamuun 11.4.2018 asti.

Kiitos mielipiteestäsi!

Peruskoulun kehittämistä koskevan keskusteluavaruuden lähteet.

Julkaisija ja julkaisuvuosi	Julkaisun nimi	Julkaisun tyyppi
Opetus- ja kulttuuriministeriö (2015)	Tulevaisuuden peruskoulu	julkaisu
Opetus- ja kulttuuriministeriö (2018)	Tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuus	julkaisu
Sitra (2015)	Maa, jossa kaikki rakastavat oppimista	julkaisu
Sitra (2017)	Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja	julkaisu
OAJ (2018)	Opinpolku uusiksi!	julkaisu
OAJ (2017-2018)	Pelastetaan peruskoulu -verkkosivusto	www-sivu
Kuntaliitto (2017-2018)	#hyväkoulu-aiheinen blogikirjoitusten sarja	www-sivu
Kuntaliitto (2015)	Sivistyksen suunta 2025, Kuntaliiton sivistyspoliittinen ohjelma.	julkaisu
Opetushallitus, Kokeilukeskus (2018)	www.oph.fi/kokeilukeskus-verkkosivu	www-sivu
Timonen, Saku & Hellström, Martti (2017)	<i>Koulukirja. Miksi koulun muuttaminen on maailman vaikein ja tärkein tehtävä.</i>	kirja
Söder, Katri & Karlsson, Anette (2016)	<i>Suomen koulutuspolitiikan tulevaisuus.</i> Into.	kirja
Simola, Hannu (2015)	<i>Koulutusihmeen paradoksit</i>	kirja
Sanna-Mari Salonen-Hakomäki, Tiina Soini, Janne Pietarinen & Kirsi Pyhältö (2016)	The way ahead for Finnish comprehensive school? Examining state-level school administrators' theory of change, <i>Journal of Curriculum Studies</i> , 48:5, 671-691	tieteellinen artikkeli
Soini, Pietarinen, Pyhältö (2016)	Koulun kehittämisen taskukirja.	internet-julkaisu
	Luokanopettajien tulevaisuuden koulu -aiheisia näkemyksiä huhtikuussa 2018	Padlet-kyselyaineisto
	Luokanopettajaopiskelijoiden tulevaisuuden koulu -aiheisia näkemyksiä maaliskuussa 2018	Padlet-kyselyaineisto

Väitteet (Q-otos)

Nro	Väite	Alkuperäisen lähteen teksti/sisältö	Väitteen tyyppi
1	Kouluille kertyvää tietoa itsestään analysoidaan systemaattisesti itseymmärryksen kehittämiseksi.	Soini, Pietarinen, Pyhältö Taskukirja 2016, 12-13: Kouluille kertyvää tietoa itsestään kootaan ja analysoidaan systemaattisesti itseymmärryksen kehittämiseksi ja tehokkaammaksi hyödyntämiseksi.	Lainaus
2	Matkalla tulevaisuuden kouluun moni toimija joutuu tinkimään saavutetuista eduista ja omasta asemastaan.	Tuominen & Hällström Koulukirja 2017, 162: Matkalla tulevaisuuden kouluun moni joutuu tinkimään ja luopumaan saavutetuista eduista.	Muokattu/ yhdistetty
3	Koulu tarvitsee tehtävistään selviämiseen ympäröivän yhteisön tukea ja eri hallinnonalojen yhteistyötä.	OKM Peruskoulufoorumi 2018, 2: Koulu ei selviydy tehtävistään ilman ympäröivän yhteisön tukea. Kokeilukeskus www-sivut: Monien koulutuksessa näkyviä ongelmien ratkaisuun tarvitaan yhteiskehittämistä ja siilot murtavaa, hallinnonalan rajat ja eri tasot ylittävää tekemistä. Sitra: Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja 2017, 4: Ympäröivä yhteisö pitäisi ottaa mukaan opetukseen. OKM Peruskoulufoorumi 2018, 7: Yhteistyö ympäröivän yhteisön kanssa on suunnitelmallista	Muokattu/ yhdistetty
4	10 vuoden opetussuunnitelmasykli on toimiva tahti reagoida yhteiskunnallisiin muutoksiin opetuksen tasolla.	OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 81: Muutos ei tapahdu (toimintatavat ja pedagogiikat eivät leviä) ilman laajaa ja osallistavaa prosessia, joka Suomessa on OPS-prosessi. Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 70: Koulun reagointinopeutta muutoksiin pitää lisätä. Sitra Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja 2017, 4: Kun maailma muuttuu, koulujenkin on muututtava. Ja nopeammin, sillä tällä vauhdilla kuilu kasvaa entisestään. Salonen-Hakomäki ym. 2016, 682: Pitäisi reagoida muuttuvaan maailmaan ja yhteiskunnan tarpeisiin ja ongelmiin.	Muokattu/ yhdistetty
5	Tulevaisuuden koulua ohjaava lainsäädäntö on kokenut perusteellisen uudistuksen.	OKM Peruskoulufoorumi 2018, 4; Kuntaliitto Sivistyksen suunta 2015, 15: Lainsäädäntö on uudistettu.	Lainaus
6	Tulevaisuuden koulussa jokaisella opettajalla on erityispedagogista osaamista.	Ryhmäkoot ovat pienempiä ja luokanopettajilla on erityispedagogista osaamista. Opett.opiskelijoiden Padlet-aineisto.	Lainaus
7	Opettajien työaikamalli ei enää perustu opetusvelvollisuuteen.	OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 93: Opettajilla on erilaisia työaikamalleja. Sitra Maa jossa 2015, 7:	Muokattu/ yhdistetty

8	Kouluinstituution sijaan saatamme tarvita uudenlaisen, vallankumouksellisen koulun, joka ei ole riippuvainen yhteiskunnan tavoitteista ja normeista.	Sitra: Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja 2017, 4: Koulun kaltaiselle instituutiolle ei välttämättä tulevaisuudessa ole tarvetta. 14: Saatamme tarvita uudenlaisen, vallankumouksellisen koulun, joka ei ole riippuvainen yhteiskunnan tavoitteista ja normeista.	Lainaus
9	Koulun toiminnassa arvostetaan ja tuodaan esiin akateemisten taitojen lisäksi yhtä lailla muita taitoja.	Sitra Maa jossa 2015, 5: 2010_luvulla koulu tunnistaa parhaiten akateemiset taidot. Muut saavat tuntea olevansa tyhmiä. -- Oikeasti tyhmä onkin koulu, joka ei näe ihmisten erilaisia vahvuuksia ja taitoja. Salonen-Hakomäki ym. 2016, 682: Pitäisi tavoitella monenlaisia taitoja ja osaamista tuottavia kouluja.	Mukattu/ yhdistetty
10	Tulevaisuuden peruskoulu on pedagogisesti yhtenäinen eikä opetussuunnitelma jousta nykyistä enempää kunta-, koulu- tai opettajakohtaisesti.	OKM Peruskoulufoorumi 2018, 4: Tulevaisuuden peruskoulu on pedagogisesti yhtenäinen. Salonen-Hakomäki ym. 2016, 681: Pitäisi tavoitella systeeminlaajuisista opetuksen ja pedagogiikan ohjausta ja johtamista. Opettajien Padlet-aineisto: Tulevaisuuden koulussa opetussuunnitelman sisällöt on mietitty valtakunnallisesti, eikä kunta-, tai pahimmillaan, koulukohtaisesti.	Muokattu/ yhdistetty
11	Kulttuuriperinnön siirtäminen ja jatkuvuuden takaaminen on tärkeämpi osa tulevaisuuden koulun pedagogiikkaa kuin tulevaisuuteen valmistautuminen.	Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 61: Kulttuuriperinnön siirtämisen painoarvo vähenee, tulevaisuuteen valmistautumisen painoarvo kasvaa. Opett.opiskelijoiden Padlet-aineisto: Perusopetuksen tulisi vaalia peruskoulun suomalaisia perinteitä ja kulttuuria.	Muokattu/ yhdistetty
12	Tulevaisuuden koulun toiminnan lähtökohtana ovat ensisijaisesti oppilaiden aloitteet, mielenkiinnon kohteet ja päätökset, ei aikuisten.	Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 172, 193: Koulun pitää lähteä ensisijaisesti nuorten toiveista, vaatimuksista ja päätöksistä, ei aikuisten. Sitra Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja 2017, 4: Koulu voisi rakentua oppilaiden omien kysymysten ehdoilla.	Muokattu/ yhdistetty
13	Tulevaisuuden peruskoulujärjestelmän kehittäminen ei onnistu järjestelmän sisällä vaan tarvitaan ulkopuolisia kumppaneita.	Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 114: Samoin kuin perinteiset mediatatolot eivät kehittäneet somea ja taksit Uberia, perinteinen koulujärjestelmä ei tule kehittämään tulevaisuuden koulua.	Muokattu/ yhdistetty
14	Oppilaita kohdellaan opetuksessa pääosin yhtenäisenä ryhmänä eikä erillisinä yksilöinä kouluinstituution joukkomuotoisen luonteen vuoksi.	Opett.opiskelijoiden Padlet-aineisto: Tulevaisuuden koulussa tulisi huomioida joustavuus ja yksilöllisyys nykyistäkin paremmin. Simola 2015 ja Rajakaltio 2011, 62: koulun joukkomuotoisuuden käsite.	Käännetty
15	Tulevaisuuden koulussa keskitetty ohjaus vähenee ja tekee tilaa paikalliselle ja yksilölliselle tavalle järjestää perusopetus.	Kuntaliitto Sivistyksen suunta 2015, 16: Opetuksen järjestäjä päättää väljien reunaehtojen puitteissa perusopetuksen toteuttamisesta.	Muokattu/ yhdistetty

16	Sosio-ekonomisesti heikompien alueiden kouluja diskriminoidaan positiivisesti eli ne saavat ylimääräistä rahoitusta.	Opett.opiskelijoiden Padlet-aineisto: Tulevaisuuden koulussa huomioidaan enemmän koulujen lähiympäristö (sosioekonomiset asemat) ja niiden myötä resurssien jakaminen. OKM Peruskoulufoorumi 2018, 4: Lisätään positiivista diskriminointia haastaville toimintaympäristöille. OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 49: Sosioekonomisesti ja osaamissaavutuksiltaan heikkoja kouluja diskriminoidaan positiivisesti resurssein.	Lainaus
17	Koulussa on aikaa syventyä harvempiin asioihin eikä opettaa lisääntyvää määrää asioita nopeammin.	Opett.opiskelijoiden Padlet-aineisto: Oppilailla ja opettajilla pitäisi olla aikaa pysähtyä ja ihmetellä, eikä paahtaa opetussuunnitelmaa läpi. Simola 2015, luku 3: syventymisen koulun käsite.	Muokattu/ yhdistetty
18	Tulevaisuuden peruskoulussa oppimista tapahtuu enemmän muissa ympäristöissä kuin luokkahuoneessa - myös verkossa.	Opett.opiskelijoiden Padlet-aineisto: Tulevaisuuden koulussa opetuksen ei tule olla täysin sidottu luokkahuoneeseen. OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 81: Luokkahuoneiden rajoja rikotaan uusissa oppimisympäristöissä. Kuntaliitto Sivistyksen suunta 2015, 16: Oppilaat suorittavat osan opetussuunnitelman mukaisista oppisisällöistä ajasta ja paikasta riippumatta verkossa.	Muokattu/ yhdistetty
19	Opettaja sietää epävarmuutta, tarkastelee omaa toimintaansa ja tunnistaa oppimisen tarpeensa.	Soini, Pietarinen, Pyhältö Taskukirja 2016 12, 17: Opettajat kykenevät sietämään epävarmuutta, tarkastelemaan omaa toimintaansa ja tunnistamaan keskeneräisyytensä.	Lainaus
20	Tulevaisuuden peruskoulun päättää kansallinen päättökoee.	OAJ Oppivelvollisuusraportti 2018, 8: Ei tarvita peruskoulun päättökoetta vaikka sitä ajoittain esitetään.	Käännetty
21	Koululle on määritelty yhtenäinen kansallinen arvopohja, jota seurataan paikallisesti.	OKM Peruskoulufoorumi 2018, 2: Peruskoululla on selkeämpi arvoperusta.	Muokattu/ yhdistetty
22	Tulevaisuuden koulussa oppimistulokset eivät riipu oppilaan taustasta.	OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 5: Oppimistulokset eivät riipu oppilaan taustasta.	Lainaus
23	Tulevaisuuden koulussa opetetaan enemmän taitoja ja vähemmän tietoja.	Sitra Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja 2017, 17: Tulevaisuuden koulun opsin ydin ei enää ole tieto. Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 23: Pitäisi puhua mieluummin taitojen tukemisesta kuin tietojen opettamisesta.	Muokattu/ yhdistetty

24	Tulevaisuuden koulua suojataan kaupallisilta vaikutteilta.	Opett.opiskelijoiden Padlet: Tulevaisuuden koulussa pääpaino ei ole uusliberalismissa ja sen toisintamisessa. Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 116: Koulun ja luokan suojaaminen ulkopuolisilta vaikutteilta suojaa sen myös myönteisiltä kehityskuluilta.	Muokattu/ yhdistetty
25	Koulun muutos tapahtuu ruohonjuuritasolta eli kouluista ylöspäin eikä valtiosta tai opettajankoulutuksesta käsin.	Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 206: Tulevaisuuden kouluun päästään ruohonjuuritason innovaatioita levittämällä ja ruohonjuuritasolla ne käyttöön ottamalla. Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 168; Sitra Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja 2017, 22: Tulevaisuuden kouluun pääsemiseksi ensin muutetaan opettajankoulutus, sitten vasta otetaan asiat käyttöön kouluissa.	Muokattu/ yhdistetty
26	Oppiainejaosta on luovuttu ja opetus on integroivaa, vahvan aineperustaisen tietotaidon menettämisen uhallakin.	Salonen-Hakomäki ym. 2016, 682: Pitäisi säilyttää oppiainejako, sen tiedeperusta ja vahva tietotaito. Salonen-Hakomäki ym. 2016, 680: Pitäisi tavoitella oppiaineiden integrointia ja koherenssia. Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 150: Paras tapa omaksua yleissivistys ei ole pitää irrallaan eri oppiaineiden sisältöjä. Opett.opiskelijoiden Padlet: Peruskoulussa enemmän oppiainerajoja ylittävää opetusta. Opettajien Padlet: Tulevaisuuden koulussa opettaja ei tee työtä yksin. OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 74: Haaste- ja ilmiöperustaisuus kannatettavaa. Kuntaliitto Sivistyksen suunta 2015 16: Perusopetuksen säädöspohjan uudistamisen yhteydessä luovutaan oppiainejakoisesta perusopetuksesta ja siirrytään ilmiöpohjaiseen kokonaisopetukseen.	Muokattu/ yhdistetty
27	Tulevaisuuden peruskoulu on vahva muutoksentekijä ja yhteiskunnallinen kannanottaja.	Sitra: Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja 2017, 14: Koulun itse tulee olla vahva osallistuja, kannanottaja ja muutoksentekijä.	Lainaus
28	Oppilasarviointiin käytetään valtakunnallista arvosanakriteeristöä ja materiaalia.	OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015,40: Oppilaan suorituksen arvioinnille on olemassa tarkemmat kriteerit, ei vain 8 vaan myös hylätty ja erinomainen. OAJ Oppivelvollisuusraportti 2018, 8: Arviointia yhdenmukaistetaan lisäämällä esim. vähimmäiskriteerit	Muokattu/ yhdistetty
29	Osaamista voi osoittaa monilla tavoilla yksin ja yhdessä, ei vain kirjallisilla kokeilla.	Sitra: Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja 2017, 11: Kokeiden ja testaamisen sijaan käytetään itsearviointia ja vertaisarviointia. Salonen-Hakomäki ym. 2016, 680: Pitäisi tavoitella monipuolista arviointia. OKM Peruskoulufoorumi 2018, 3: Arviointi: osaamista voi osoittaa monilla eri tavoilla	Muokattu/ yhdistetty

30	Erityisoppilaiden paikka on tuettuna yleisopetuksessa.	Keksitty sillä perusteella, että vaikka inklusiosta ei ollut suoria lainauksia kovin paljon, se on ajankohtainen keskustelua herättävä teema ja keskeistä myös Salmisen 2014 rinnakkais-yhteiskasvatuksen luvussa.	Keksitty
31	Tulevaisuuden koulussa panostetaan erityistoimin oppilaiden ja opettajien jaksamiseen.	Opett.opiskelijoiden Padlet: Huomioidaan myös opettajien sekä muun henkilökunnan jaksminen. Opett.opiskelijoiden Padlet: Tulevaisuuden koulussa huomioidaan entistä enemmän oppilaiden, ja opettajien, kokonaisvaltainen hyvinvointi. Opettajien Padlet: Tulevaisuuden koulu ottaa huomioon myös opettajan jaksamisen ja hyvinvoinnin (oppilaiden lisäksi).	Muokattu/ yhdistetty
32	Oppilaat saavat edetä koulutiellä vapaammin ilman luokkatasojen asettamia rajoituksia.	Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 33: Oppilaiden tulisi saada edetä oppisisällöissä vapaammin ilman luokkatasojen asettamia rajoituksia. Opettajien Padlet: Tulevaisuuden koulussa jokainen opiskelee omaa polkuaan omassa tahdissaan. OAJ Oppivelvollisuusraportti 2018, 10: Perusopetus alkaa ja päättyy joustavasti oppijan kykyjen ja tilanteen mukaan.	Lainaus
33	Tulevaisuuden peruskoulun onnistumista arvioidaan sen mukaan, pärjääkö se kansainvälisessä vertailussa.	Salonen-Hakomäki ym. 2016, 682: Pitäisi säilyttää kansainvälisessä vertailussa pärjäävä vahva koulujärjestelmä.	Muokattu/ yhdistetty
34	Tulevaisuuden koulun kulttuuri on proaktiivista ja aikaansa edellä: uusia ilmiöitä sisällytetään koulutyöhön ennen kuin ne välttämättä ovat valtavirtaa.	Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 24: Koulun tulisi olla paljon aikaansa edellä.	Muokattu/ yhdistetty
35	Kaikkien oppilaiden ei tarvitse osallistua ja oppia samalla tavalla tai samoja asioita.	OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 74: Kaikkien oppilaiden ei tarvitse osallistua ja oppia samalla tavalla tai samoja asioita.	Lainaus

36	Mahdollisuudet valita painotettua opetusta ovat lisääntyneet.	Painotetun opetuksen ja erityisluokkien ajatus esim. Simolalta 2015, 395.	Keksitty
37	Tavoitteena on tasaisen hyvät oppisuoritukset, huippujen valmentaminen ei ole koulun tehtävä.	Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 102: Peruskoulussa pitää löytää tasapaino menestymisen ja tasa-arvon välillä, jotta kaikki voivat kukoistaa.	Muokattu/ yhdistetty
38	Koulupäivän rakenteessa on enemmän tilaa kiireettömyydelle ja kohtaamiselle.	Opett.opiskelijoiden Padlet: Tulevaisuuden koulussa opettajilla on aikaa luoda henkilökohtainen suhde oppilaisiinsa. Opettajien Padlet: Koulussa on tulevaisuudessa aikaa kohdata oppilaat ja huoltajat rauhassa. OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 73: Koulupäivän rytmi ei ole liian tiukka vaan ottaa huomioon lasten tarpeet sosiaalisuudelle ja nuorten aamu-unelle. OKM Peruskoulufoorumi 2018, 6: Oppilaan kohtaamisesta puuttuu kiire	Muokattu/ yhdistetty
39	Tulevaisuuden koulussa on paljon muitakin aikuisia kuin opettajia, esim. sosiaali- ja terveysalan ammattilaisia, järjestöjen edustajia ja vapaaehtoisia ja heillä on pysyviä ja suunnitelmallisia rooleja opetuksessa.	Salonen-Hakomäki ym. 2016, 681: Pitäisi tavoitella lisää yhteistyötä vanhempien ja moniammatillisten verkostojen kanssa. Opett.opiskelijoiden Padlet: Tulevaisuuden koulussa pitäisi olla enemmän myös muiden alojen ammattilaisia, kuten psykologeja, nuorisotyöntekijöitä ja koulukuraattoreita. OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 74: Uudessa avoimemmassa koulussa on paljon muitakin aikuisia kuin opettajia, esim. nuorisotyöntekijöitä, vanhempia, vapaaehtoisia ja yrityksiä ja heillä on erilaisia rooleja oppimisprojekteissa. OKM Peruskoulufoorumi 2018, 7: Yhteistyö ympäröivän yhteisön kanssa on suunnitelmallista.	Muokattu/ yhdistetty
40	Tulevaisuuden koulurakennus on ehjä ja siellä on terveellistä oleskella.	Opettajien Padlet: Tulevaisuuden koulu on puhdas ja terve. OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 82: Koulut ovat ehjiä ja niissä on terveellistä olla	Muokattu/ yhdistetty

41	Paras tapa muuttaa kouluja on tuunata traditiota kokeiluilla ja innovaatioilla, ei muuttaa kertaheitolla isosti.	OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 83: Muutoksia tehdään pilottikokeiluilla joita tutkitaan ja mahdollisesti laajennetaan. Sitra Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja 2017, 4: Koulua pitää muuttaa askel kerrallaan, selkeästi rajatuilla kokeiluilla. Soini, Pietarinen, Pyhältö Taskukirja 2016, 35: "koulu kehittyy tuunaamalla, eli kokeilujen ja säätämisen kautta siten, että arjen toimintakyky säilyy koko kehittämistyön ajan". TSL Koulutuspolitiikan tulevaisuus 2016, 47: "Uudistukset on pystyttävä rakentavalla tavalla niveltämään hyvään traditioon." Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 58: Ei riitä että uudistetaan yksittäisiä osa-alueita koulusta, kaikkia pitää muuttaa isossa mittakaavassa yhtä aikaa ja samaan suuntaan.	Muokattu/ yhdistetty
42	Koulujen arjessa pohditaan valintoja kriittisesti ja tehdään omia arvovalintoja esimerkiksi juhlien järjestämistavoista tai kestävästä kehityksestä.	Sitra: Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja 2017, 13: Oppimiseen tulee sisältyä arvojen ja maailmakuvan kriittinen arviointi. Opett.opiskelijoiden Padlet: Tulevaisuuden koulussa otetaan kantaa ja tehdään konkreettisia ratkaisuja koulun tasolla ja opetuksessa kestävä kehityksen edistämiseen ja ympäristön suojeluun.	Muokattu/ yhdistetty
43	Kenen tahansa tuottamaa materiaalia saa käyttää opetuksessa vapaasti.	Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 158: Uudenlaisen oppimateriaalin käyttäminen pitäisi vapauttaa: pitäisi luottaa uuden materiaalin tuottajiin. Opettajien Padlet: Tulevaisuuden koulussa kaikki oppimateriaali on opetusministeriön valmistamaa ja ylläpitämää-siis kaikille maksutonta!	Muokattu/ yhdistetty
44	Julkisen koulujärjestelmän rinnalla on vahva yksityinen koulujärjestelmä.	Kuntaliitto Sivistyksen suunta 2015, 15: Julkisen koulujärjestelmän rinnalla ei tarvita vahvaa yksityistä koulujärjestelmää.	Käännetty
45	Tasa-arvo on tärkein koulun toimintaa ohjaava arvo.	Salonen-Hakomäki ym. 2016, 681: Pitäisi säilyttää tasa-arvoiset koulut kaikille oppilaille. OKM Peruskoulufoorumi 2018, 2: Kaikki pidetään mukana	Muokattu/ yhdistetty
46	Tulevaisuuden koulu on edelleen lähikoulu.	Opett.opiskelijoiden Padlet: Tulevaisuuden koulun tulee olla lähellä. OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 48: Lähikouluperiaate pitää säilyttää. OKM Peruskoulufoorumi 2018, 4: Lähikouluperiaate	Muokattu/ yhdistetty
47	Opettajien täydennyskoulutus on tavoitteellista ja velvoittavaa.	OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 102: Opettajien täydennyskoulutustoiminta on suunnitelmallista ja tavoitteellista ja velvoittavaa	Lainaus

48	Koulu on hyväksyvä yhteisö, joka kannustaa erilaisuuteen.	Opettajien Padlet: Tulevaisuuden koulussa innostetaan oppilaita toimimaan ja ajattelemaan yhteisön jäsenenä. Opett.opiskelijoiden Padlet: Tulevaisuuden koulussa opitaan hyväksymään ja arvostamaan erilaisuutta, eikä kukaan tule kiusatuksi. Simola 2015, 404: Olemme matkalla homogeenisestä kansakunnasta kohti moniarvoisempaa ja -muotoisempaa kansakuntaa, jossa myös koulun on monimuotoistuttava.	Muokattu/yhdistetty
49	Tulevaisuuden kouluja saattaa syntyä itseohjautuvasti oppiviin yhteisöihin, jotka etsivät ratkaisuja yhteisöä koskettaviin ongelmiin.	Sitra: Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja 2017, 14: Kouluja syntyy itseohjautuvasti oppiviin yhteisöihin, jotka etsivät ratkaisuja paikallisiin tai globaaleihin kysymyksiin.	Lainaus
50	Auktoriteettiin perustuva opettajajohtoinen opetustapa on pitänyt pintansa vertaisoppimisen ja itseohjautuvuuden vaatimuksista huolimatta.	OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 101: Opettaja muuttuu tiedonkaatajasta oppimisen valmentajaksi ja ohjaajaksi. Simola 2015, 398-399: "(I)uokkahuoneen dynamiikkaa näyttäisi edelleen luonnehtivan tietynlainen perinteisyys".	Muokattu/yhdistetty
51	Tulevaisuuden peruskoulun ensisijainen tehtävä on valmistaa nuoria työelämän vaatimuksiin.	Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 54: Sen sijaan että koulutus kasvattaisi sopimaan työmarkkinoiden vaatimuksiin, sen pitäisi opettaa luomaan työtä.	Muokattu/yhdistetty
52	Digitaaliset työkalut ja oppimisympäristöt sekä koneet ja tekoäly ovat keskeinen osa tulevaisuuden koulua.	Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 97: Digitalisaation tulee olla tärkeä osa opettamista ja oppimista. Opettajien Padlet: Tulevaisuuden koulussa digitaalisuutta ei tarvitse perustella, eikä sitä koeta pelottavaksi möröksi. OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 82: Teknologia on osa koulujen arkea.	Muokattu/yhdistetty
53	Opettaja päättää itsenäisesti opetuksensa organisoinnista, ja yhteistyö kollegojen kanssa on vain lisämauste.	Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 176: Koulutyön pitää perustua yhteistyöhön, ei yksin tekemiseen. Salonen-Hakomäki ym. 2016, 681: Pitäisi tavoitella/lisätä yhteistyötä ja vuorovaikutusta koulujen sisällä. Opett.opiskelijoiden Padlet: Tulevaisuuden koulussa yhteisopettajuus on tärkeää. Opettajien Padlet: Tulevaisuuden koulussa opettaja ei tee työtä yksin.	Käännetty: olisi myös voinut olla vain: yhteistyö on olennainen osa opettajan työkuva. Mutta käännettiin, ettei kaikki olisi ns. uudenaikaista diskurssia tukevaa.

54	Oppivelvollisuus aika on pidempi kuin nykyään.	OAJ (2018). Opinpolku uusiksi!, jossa ehdotetaan oppivelvollisuusajan pidentämistä.	Muokattu/ yhdistetty
55	Koulut erottautuvat omilla vahvuuksillaan ja erityispiirteillään sen sijaan, että koko maassa tavoiteltaisiin samanlaisia kouluja joka paikassa.	Tuominen&Hällström Koulukirja 2017, 165: Koulujen pitää pyrkiä erottautumaan positiivisesti muista eikä olemaan samanlaisia.	Lainaus
56	Vanhempien vapaus valita lapselleen koulu on tärkeämpi arvo kuin koulujen tasavertaisuus.	OKM Tulevaisuuden peruskoulu 2015, 48: Valinnanmahdollisuudet eivät saa loukata koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuutta	Käännetty
57	Koulujen toimintaan kutsutaan mukaan perheet ja muut perheiden elinpiiriin kuuluvat toimijat.	www.oph.fi/kokeilukeskus: "Koulujen yhteiskehittämiseen kutsutaan mukaan perheet ja muut perheiden elinpiiriin kuuluvat toimijat"	Lainaus

Faktorikuvaukset

Factor Q-Sort Values for Each Statement

Nro	Väite (lyhennetty)	Faktori	Faktori	Faktori
		1	2	3
1	Kouluille kertyvää tietoa itsestään analysoidaan systemaattisesti	1	0	3
2	Matkalla moni toimija joutuu tinkimaan saavutetuista eduista	-1	1	-1
3	Koulu tarvitsee tehtävistään selviämiseen ympäristön yhteisk	1	0	3
4	10 vuoden opetussuunnitelmasykli on toimiva tahti reagoida y	-2	-4	-3
5	Tulevaisuuden koulua ohjaava lainsaadanto on kokenut peruste	-1	3	-2
6	Tulevaisuuden koulussa jokaisella opettajalla on erityispeda	2	1	0
7	Opettajien työaikalaki ei enää perustu opetusvelvollisuuteen	2	4	-1
8	Kouluinstituution sijaan saatamme tarvita uuden, vallankumou	-5	-1	-1
9	Koulun toiminnassa arvostetaan ja tuodaan esiin yhtä lailla	2	-2	4
10	Koulu on pedagogisesti yhtenäinen eikä opetussuunnitelma jou	-1	-2	-2
11	Kulttuuriperinnon siirtäminen ja jatkuvuus on tulevaisuuteen	-2	-5	-4
12	Toiminnan lahtokohtana ovat ensisijaisesti oppilaiden aloitt	-2	3	0
13	Peruskoulujärjestelmän kehittäminen ei onnistu järjestelmän	0	-1	-1
14	Oppilaita kohdellaan pääosin yhtenäisenä ryhmänä eikä erilli	-3	-5	-3
15	Keskittetty ohjaus vähenee ja tekee tilaa paikalliselle ja yk	-3	2	1
16	Sosioekonomisesti heikompien alueiden kouluja diskriminoidaa	3	1	2
17	Koulussa on aikaa syventyä harvempiin asioihin eikä opetta	3	-3	0
18	Oppimista tapahtuu enemmän muissa ympäristöissä kuin luokkah	0	4	2
19	Opettaja sietää epävarmuutta, tarkastelee omaa toimintaansa	3	2	1
20	Tulevaisuuden peruskoulun päättää kansallinen päättökoe	-4	-3	-4
21	Koululle on määritelty yhtenäinen kansallinen arvopohja, jot	2	-2	-5
22	Tulevaisuuden koulussa oppimistulokset eivät riipu oppilaan	5	2	3
23	Tulevaisuuden koulussa opetetaan enemmän taitoja ja vähemmän	1	-2	-2
24	Tulevaisuuden koulua suojataan kaupallisilta vaikutteilta	1	-2	-2
25	Koulun muutos tapahtuu ruohonjuuritasolta ylöspäin eikä val	-2	1	-3
26	Oppiainejako on luovuttu ja opetus on integroivaa, aineper	-1	4	-3
27	Oppilasarviointiin käytetään valtakunnallista arvosanakriteeriä	0	0	1
28	Koulu on vahva muutoksentehtävä ja yhteiskunnallinen kannanot	0	-1	0
29	Osaamista voi osoittaa monilla tavoilla yksin ja yhdessä, ei	3	2	2
30	Erityisoppilaiden paikka on tuettuna yleisopetuksessa	-1	1	1
31	Koulussa panostetaan erityistoimin oppilaiden ja opettajien	4	0	2
32	Oppilaat saavat edetä vapaammin ilman luokkatasojen asettami	2	3	0
33	Peruskoulun onnistumista arvioidaan sen mukaan, parhaako se	-3	-3	-1
34	Koulun kulttuuri on proaktiivista ja aikaansa edellä uusien	0	0	0
35	Kaikkien oppilaiden ei tarvitse osallistua ja oppia samalla	1	5	2
36	Mahdollisuudet valita painotettua opetusta ovat lisääntyneet	-1	-1	-2
37	Tavoitteena on tasainen hyvät oppisuorituksella, huippujen val	-2	-4	-2
38	Koulupaivan rakenteessa on enemmän tilaa kiireettömyydelle	5	-1	0
39	Koulussa on paljon eri alojen aikuisia, joilla on pysyviä ro	1	3	4
40	Tulevaisuuden koulurakennus on ehjä ja siellä on terveellist	3	5	3

41	Paras tapa muuttaa kouluja on tuunata traditiota kokeiluilla	0	-3	1
42	Koulujen arjessa pohditaan valintoja kriittisesti ja tehdään	1	0	1
43	Kenen tahansa tuottamaa materiaalia saa käyttää opetuksessa	-1	-1	-1
44	Julkisen koulujärjestelmän rinnalla on vahva yksityinen ko	-4	-2	-5
45	Tasa-arvo on tärkein koulun toimintaa ohjaava arvo	4	0	5
46	Tulevaisuuden koulu on edelleen lähikoulu	1	1	3
47	Opettajien täydennyskoulutus on tavoitteellista ja velvoitta	2	1	4
48	Koulu on hyväksyvä yhteisö, joka kannustaa erilaisuuteen	4	2	2
49	Tulevaisuuden kouluja saattaa syntyä itseohjautuvasti oppivi	-3	2	-1
50	Auktoriteettiin perustuva opettajajohtoinen opetustapa on pi	-3	-4	-3
51	Tulevaisuuden peruskoulun ensisijainen tehtävä on valmistaa	-1	0	-2
52	Digitaaliset työkalut ja oppimisympäristöt sekä tekoäly ova	0	3	0
53	Opettaja päättää itsenäisesti opetuksensa organisoinnista ja	-3	-4	-3
54	Oppivelvollisuus aika on pidempi kuin nykyään	0	-1	0
55	Koulut erottautuvat omilla vahvuuksillaan ja erityispiirteillä	-2	1	-1
56	Vanhempien vapaus valita lapselleen koulu on tärkeämpi arvo	-5	0	-5
57	Koulujen toimintaan kutsutaan mukaan perheet ja muut perheet	0	-1	1

Konsensusväitteet ja niiden saamat faktoripisteet

Lihavoituna ne väitteet, jotka esiteltiin tutkimuksen luvussa 7.3 tarkemmin, eli ne, jotka olivat lähempänä jaotteluasteikon ääripäitä ja joihin vastaajat kykenivät todennäköisemmin ottamaan kantaa. Tähdellä merkityt ovat ei-merkitseviä tasolla $p>0,05$, ilman tähteä olevat ei-merkitseviä tasolla $p<0,01$.

Konsensusväite (lyhennetty)	Faktoripistemäärät		
	Faktori 1	Faktori 2	Faktori 3
V2* Matkalla moni toimija joutuu tinkimaan saavutetuista eduista	-1	1	-1
V4 10 vuoden opetussuunnitelmasykli on toimiva tahti reagoida	-2	-4	-3
V6 Tulevaisuuden koulussa jokaisella opettajalla on erityispedag	2	1	0
V10* Koulu on pedagogisesti yhtenäinen eikä ops jousta enempää	-1	-2	-2
V13* Peruskoulujärjestelmän kehittäminen ei onnistu järjestelmän	0	-1	1
V16* Sosioekonomisesti heikompien alueiden kouluja diskriminoidaa	3	1	2
V19* Opettaja sietää epävarmuutta, tarkastelee omaa toimintaansa	3	2	1
V20* Tulevaisuuden peruskoulun paattaa kansallinen paattokoe	-4	-3	-4
V27* Oppilasarviointiin käytetään valtakunnallista arvosanakritee	0	0	1
V28* Koulu on vahva muutoksentekeijä ja yhteiskunnallinen kannanot	0	-1	0
V29* Osaamista voi osoittaa monilla tavoilla yksin ja yhdessä, ei	3	2	2
V33* Peruskoulun onnistumista arvioidaan sen mukaan, parhaako se	-3	-3	-1
V34* Koulun kulttuuri on proaktiivista ja aikaansa edellä uusien	0	0	0
V35 Kaikkien oppilaiden ei tarvitse osallistua ja oppia samalla	1	5	2
V40 Tulevaisuuden koulurakennus on ehjä ja siellä on terveellistä	3	5	3
V42 Koulujen arjessa pohditaan valintoja kriittisesti ja tehdään	1	0	1
V36* Mahdollisuudet valita painotettua opetusta ovat lisaantyneet	-1	-1	-2
V43* Kenen tahansa tuottamaa materiaalia saa käyttää opetuksessa	-1	-1	-1
V46* Tulevaisuuden koulu on edelleen lähikoulu	1	1	3
V48 Koulu on hyväksyvä yhteiso, joka kannustaa erilaisuuteen	4	2	2
V51 Tulevaisuuden peruskoulun ensisijainen tehtävä on valmistaa	-1	0	-2
V50* Auktoriteettiin perustuva opettajajohtoinen opetustapa on pi	-3	-4	-3
V53* Opettaja paattaa itsenäisesti opetuksensa organisoinnista	-4	-3	-4
V54* Oppivelvollisuus aika on pidempi kuin nykyään	0	-1	0
V57* Koulujen toimintaan kutsutaan mukaan perheet ja muut perheid	0	-1	1